

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DO
ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O
ENSINO MÉDIO DO PARANÁ
2021

VOL. 1



**SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO E DO ESPORTE**

**REFERENCIAL CURRICULAR PARA O
ENSINO MÉDIO DO PARANÁ
VOL. 1**

**CURITIBA
SEED/PR
2021**

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional,
conforme Lei n 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta
obra, desde que seja citada a fonte.

CATALOGAÇÃO NA FONTE - CEDITEC-SEED-PR

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Paraná)

Referencial curricular para o ensino médio do Paraná /
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. -
Curitiba : SEED/PR., 2021.

8.753.487 kb ; Epub

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-8015107-7

1. Ensino médio-Paraná.
2. Educação-Paraná.
3. Currículo-Ensino médio. I. Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. II. Título

CDD 370

Governador

Carlos Massa Ratinho Junior

Vice-Governador

Darci Piana

Chefe da Casa Civil

Guto Silva

Secretário de Estado da Educação e do Esporte

Renato Feder

Chefe de Gabinete

Silvana Avelar de Almeida Kaplum

Diretor-Geral

Fercea Myriam Duarte Matheus Maciel

Diretor de Educação

Roni Miranda Vieira

Diretora de Planejamento e Gestão Escolar

José Carlos Pereira Guimarães

Diretor de Tecnologia e Inovação

André Gustavo Souza Garbosa

FICHA TÉCNICA

Coordenador Estadual do Ensino Médio

Anderfábio Oliveira dos Santos

Coordenadora de Etapa do Ensino Médio

Ane Caroline Chimanski

Articuladora entre Etapas

Vanessa Roberta Massambani Ruthes

Articuladora de Itinerários

Mariley Duarte Rocha de Oliveira

Articuladora do Conselho Estadual de Educação do Paraná

Larice Nadia Pajewski Klichovski

Consultoria de Gestão - UNESCO

Luana Funchal Couto

REDATORES

TEXTO INTRODUTÓRIO

Bárbara Yuri Katahira

Carlos Henrique Martins Torra Helvig

Cristiane Severino da Silva

Daiane Carnelos Resende Laibida

Dolores Follador

Edne Aparecida Claser

Fernanda Estrada Martins Mendonça Minelli

Flávia Leal King Baleche

Galindo Pedro Ramos

Ivana Suski Vicentin

Ivanildo Luiz Monteiro Rodrigues dos Santos

Juliana Wolff

Jussara Turin

Luana Funchal Couto

Maria Regina Bach

Marilene Parmezan

Mariley Duarte Rocha de Oliveira

Natália Cristina Granato

Paula Rodakiewski

Rafael Estefano Busato

Tiago Ungericht Rocha

Vanessa Roberta Massambani Ruthes

Ionara Blotz

Melissa Colbert Bello

Michelle Renata Borsatto

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

Área de Linguagens e suas Tecnologias

Adilson Carlos Batista

Adriana Zaze de Abreu

Alexandra Maria dos Santos

Ana Flavia Davies

Ana Paula Istschuk

Angélica Mayara Gonçalves Rodrigues

Cidarley Grecco Fernandes Coelho

Edilson José Krupek

Fernando Richardi da Fonseca

Liane Maria Barreto de Azevedo

Luci Teresa Sampaio Gohl

Roberta Jorge da Silva Wisniewski

Sandra Andréia Ferreira

Similaine Sibeli da Silva

Sissi Pereira

Vânia Roszczinieski Brondani

Área de Matemática e suas Tecnologias

Abimael Fernando Moreira
Catia Joze de Souza Mattoso
Fernando Fisco
Jaqueline de Melo de Freitas
Lucimar Donizete Gusmão
Narjara Boppre Philippi

Luci Teresa Sampaio Gohl
Lucimar Araujo Braga
Similaine Sibeli da Silva
Thais Cristina Pinto Raggio
Valdir Olivo Junior
Vânia Roszczinieski Brondani
Viviane Maria Dissenha

Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Ana Caroline de Lazzari de Oliveira
Elizabeth Maria Bellini
Hélio Luiz Augusto Bueno Matos de Almeida
Donini dos Santos
Leticia Perez da Costa
Lilian Kelly dos Santos Romanholi
Márcia Regina Viero
Maria Isabel Moutinho Branco Sayde
Mauren Martini Lobo
Maycon Adriano Silva
Paulo Henrique Taborda

Área de Matemática e suas Tecnologias

Abimael Fernando Moreira
Catia Joze de Souza Mattoso
Jaqueline de Melo de Freitas
Lucimar Donizete Gusmão

Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Elizabeth Maria Bellini
Márcia Regina Viero
Mauren Martini Lobo
Paulo Henrique Taborda

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Andréa Bassin
Camila Flávia Fernandes Roberto
Cristina Elena Taborda Ribas
Eloi Correa dos Santos
Lorena Pantaleão da Silva
Marcos Antonio Queiroz
Natália Cristina Granato
Pollyana Aguiar Fonseca Santos
Rafael Estefano Busato
Renata Caroline Zanquetta Cardozo
Vanessa Maria Rodrigues Viacava

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Andréa Bassin
Camila Flávia Fernandes Roberto
Daiane Carnelos Resende Laibida
Eloi Correa dos Santos
Lorena Pantaleão da Silva
Marcos Antonio Queiroz
Natália Cristina Granato
Pollyana Aguiar Fonseca Santos
Vanessa Maria Rodrigues Viacava
Vanessa Roberta Massambani Ruthes

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Área de Linguagens e suas Tecnologias

Adilson Carlos Batista Ana Paula Istschuk
Angélica Mayara Gonçalves Rodrigues
Cidarley Grecco Fernandes Coelho
Danielle Bonvechio Rissi
Edilson José Krupek
Fernando Richardi da Fonseca
Janaína Pires de Oliveira
Jefferson Januario dos Santos

Itinerário da Formação Técnica e Profissional

Ângela Stevanelli
Joelma Silveira
Marcos Afonso Zanon
Rosângela Parodi
Vanessa Moraes e Silva

REVISORES

Aginaldo Almeida de Jesus; Alexandra Maria dos Santos; Daiane Carnelos Resende Laibida; Flávia Leal King Baleche; Helen Jossania Goltz; Lorena Pantaleão da Silva; Luana Funchal Couto; Lucélio Helder Cherubim; Sandra Andréia Ferreira; Tatiane Valéria Rogério de Carvalho; Vanessa Roberta Massambani Ruthes.

COLABORADORES

Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini; Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma Anísio Calciolari Júnior; Cecília Gusson Santos; Cleonice José de Souza; Darice Alessandra Deckmann Zanardini; Dcheimy Janyna Baessa; Eder Fernando do Nascimento; Edy Célia Coelho; Elaine Cristina Nascimento; Elaine Ferreira Machado; Eliane Adriana Neves Nepel; Eliane Provate Queiroz; Eliete de Lara; Constante Serafim; Elisandra Angrewski; Elisane Fank; Everson Grandó; Fábiana Zamprônio Cuginotti Pansera; Fábio Aparecido Ferreira; Fabiola Martins Stavny; Francisco Manoel de Carvalho Neto; Gabriela Calderon; Geceoní Fátima Canteli Jochelavicius; Giane Fernanda Schneider Gross; Gilian Cristina Barros; Gustavo Trierveiler Anselmo; Ivanildo Luiz Monteiro Rodrigues dos Santos; Jaqueline Ferreira; José Antonio Gonçalves Caetano; Jussara Turin; Katiussa Michele Canola; Leonardo Caetano da Rocha; Loris Croccoli; Luciane Cortiano Liotti; Luciano de Lacerda Gurski; Luiz Demétrio Janz Laibida; Marcia Viviane Barbeta Manosso; Marcos Afonso Zanon; Maria Luiza Weiller; Maria Cristina Kogut; Marileusa Araújo Siqueira; Neumar Regiane Machado Albertoni; Penélope Giacomitti; Regina Célia Vitória; Renata Balbino; Robson Stigar; Sérgio Roberto Chaves Júnior; Silas Ferreira; Silvia Regina Darronqui; Solmara Castello Branco de Oliveira; Sueli Aparecida Ibanes; Thais Gama da Silva; Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLC/UFPR); Grupo de Pesquisa em Ambiente, Atividade Física e Saúde (GPAAFS/UTFPR); Grupo de Trabalho de Espanhol do Paraná.

CARTA AO LEITOR

Caro leitor,

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.

Boa leitura!

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Médio no Sistema de Ensino do Paraná (2011 a 2020)	37
Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação e Profissional (2015-2020)	38
Gráfico 3 – Taxa de aprovação do Estado do Paraná em comparação à média do Brasil (2015-2019)	39
Gráfico 4 – Taxa de abandono escolar – Paraná (2011 a 2019)	39
Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série – Paraná (2017 e 2019)	40
Gráfico 6 – Período em que os estudantes se dedicam ao trabalho	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Gerais Docentes68

Quadro 2 – Competências dispostas na BNCC, suas finalidades e resultados esperados72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade no Sistema de Ensino do Paraná (2011 a 2020), em %	37
Tabela 2 – Resultado do SAEB no Paraná (2013 a 2019)	41
Tabela 3 – Resultado do IDEB no Paraná e no Brasil (2015-2019)	42
Tabela 4 – Questão: O que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje? (Rede Pública)	45
Tabela 5 – Questão: Caso você passasse mais tempo na escola, o que você gostaria de aprender? (Rede Pública)	46
Tabela 6 – Questão: Quando você considera que estaria apto para escolher e se aprofundar em uma área do conhecimento?	47
Tabela 7 – Questão: Sobre quais desses assuntos você mais gosta de aprender? ...	48
Tabela 8 – Questão: Como você aprende melhor?	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETP	Educação Técnica e Profissional
FGB	Formação Geral Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILF	Inglês como Língua Franca
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ Nacionais	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
TEXTO INTRODUTÓRIO	17
1 O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: HISTÓRIA, SUJEITOS E DESAFIOS	19
1.1 O NOVO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ORGANIZACIONAIS	20
1.2 O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	36
1.2.1 Análise dos indicadores educacionais	36
1.2.2 Análise das percepções e dos interesses dos estudantes paranaenses frente ao Ensino Médio	42
1.3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE.....	50
1.3.1 O Ensino Médio e as modalidades	51
1.4 AS POSSIBILIDADES DO NOVO ENSINO MÉDIO	62
2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NORTEADORES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ	66
2.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	67
2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	78
3 A AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.	84
4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O NOVO ENSINO MÉDIO	88
REFERÊNCIAS	90

APRESENTAÇÃO

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

Tendo em vista essas mudanças, a publicação da Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que atualiza das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a publicação da Resolução n. 04, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b), pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018c), o Estado do Paraná iniciou a elaboração do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná. Esse processo contou com a colaboração de inúmeros profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior, de grupos de estudos de universidades locais e de toda a comunidade paranaense. Destaca-se também o apoio, a parceria e a colaboração do Conselho Estadual de Educação.

Este Referencial está estruturado em três seções: o Texto Introdutório, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

O **Texto Introdutório** apresenta o cenário da oferta atual do Ensino Médio em todo o Estado, as percepções e os interesses dos estudantes para essa etapa de ensino, e uma análise sobre as juventudes e sua diversidade. Também contempla os pressupostos teóricos e pedagógicos a partir dos quais todo o documento foi estruturado.

A **Formação Geral Básica** contempla a organização curricular, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades a partir do

aprofundamento das aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental. Está estruturada em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas Sociais e Aplicadas. Em cada uma dessas áreas são trabalhadas as habilidades específicas por meio da articulação dos componentes curriculares.

Os **Itinerários Formativos** estão organizados em subseções. Em um primeiro momento, apresentamos o Projeto de Vida, em formato de componente curricular, pois o mesmo perpassará os três anos do Ensino Médio. Na sequência, os Princípios Organizadores para a elaboração de Itinerários Formativos, que objetivam orientar as Redes de Educação na estruturação de suas propostas. Também apresentamos quatro Itinerários Formativos de Aprofundamento, um por área de conhecimento, com suas respectivas trilhas de aprendizagem. Por fim, são explicitados os princípios balizadores do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (ETP).

Essas três seções apresentam uma sinergia que possibilitará o desenvolvimento pedagógico das instituições de ensino que ofertam a etapa do Ensino Médio, como o da prática docente, a partir da premissa da formação integral do sujeito.

TEXTO INTRODUTÓRIO

1 O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: HISTÓRIA, SUJEITOS E DESAFIOS

O Novo Ensino Médio (NEM) traz desafios para todas as redes de ensino e escolas do país, haja vista sua proposta de reorganização curricular e didático-pedagógica. O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná apresenta elementos que auxiliam a compreender os desafios no contexto educacional do Paraná e vislumbra possibilidades para a implementação de mudanças qualitativas no Ensino Médio. Para tanto, serão apresentados: os aspectos históricos do processo de organização pedagógica; uma análise dos indicadores educacionais e das percepções e expectativas dos estudantes frente ao Novo Ensino Médio; uma análise acerca da diversidade dos sujeitos que estão nessa etapa de ensino e os desafios encontrados no processo de formação.

1.1 O NOVO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ORGANIZACIONAIS

A proposta de um Novo Ensino Médio é fruto de anos de planejamentos e de debates entre diversos setores da sociedade. Sendo assim, é fundamental conhecer esse percurso histórico, seus marcos legais e os registros desta trajetória.

Historicamente, o Ensino Médio brasileiro é caracterizado por várias reformas educacionais. Estas iniciam com a Reforma Francisco Campos (1931) e o Manifesto dos Pioneiros (1932), que tiveram como principais focos a obrigatoriedade do ensino até 18 anos e a gratuidade em todos os níveis. Ainda na década de 1930, nas constituições de 1934 e 1937, encontramos encaminhamentos tanto sobre a oferta de uma formação ampla do sujeito: física, intelectual e ética, como também a responsabilidade do Estado no que tange à gratuidade da oferta do Ensino Médio.

Na década de 1940, no contexto da Reforma Capanema, o caráter profissionalizante da educação foi alavancado pelo incentivo dado para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), que coexistiam com o sistema oficial de ensino.

Já na década de 1960, foi promulgada a Lei Federal n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que tinha como objetivo fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que tange à estrutura desta lei, algumas questões passam a ganhar destaque, como as delineadas no Art. 1º:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Posteriormente, na década de 1970, a promulgação da segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 5692, de 20 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971), trouxe contribuições muito significativas para a composição do cenário educacional. Denominado “2º Grau” à época, esta etapa perdeu o seu caráter propedêutico, assumindo dimensão profissionalizante até 1982. Essa mesma Lei também determinou que os currículos do 1º e do 2º graus tivessem um núcleo comum de disciplinas em âmbito nacional, de acordo com as definições do Conselho Nacional de Educação. As disciplinas que faziam correspondência à parte diversificada eram definidas a partir das orientações dos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo às escolas a escolha das disciplinas que seriam ofertadas (SANTOS, 2014).

Esse marco legal também utilizou o termo matéria, que se configurava de uma maneira diferente da ideia de disciplina. A matéria tratava de um recorte constituído por algumas disciplinas, que se materializava a partir da forma que ela recebesse, mudando de acordo com os conteúdos selecionados “nos diferentes níveis de atividades, área de estudo e disciplinas” (SANTOS, 2014, p. 157), com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem apresentadas pelo processo educativo. Assim, a Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, assinalava a atenção pedagógica em tornar os conhecimentos assimiláveis pelos alunos. Também havia ênfase no papel da escola na preparação do jovem para a vida (SANTOS, 2014).

Com a abertura democrática do Brasil, a partir da década de 1980, foram inseridos vários temas na pauta educacional, tais como: a gratuidade, a qualidade e a universalização da educação.

Em 1980, o Governo Federal desenvolve e publica o documento: *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985* (BRASIL, 1980), no qual estão dispostas as definições para a educação no país específicas

para cada região. Com base nesse Plano, o Paraná elaborou, em 1984, o documento *Políticas SEED - PR: Fundamentos e Explicitações* (PARANÁ, 1984), visando a promover uma escola aberta e democrática. No documento, destacam-se a participação da comunidade, a desburocratização e a descentralização da Secretaria de Estado da Educação. No ano de 1987, é elaborado o documento *Projeto Pedagógico 1987-1990* (PARANÁ, 1987), que visava à democratização da educação em todos os setores.

Com a Constituição de 1988, a educação foi instituída como direito social, em seu Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nos artigos seguintes, são apresentados vários dos elementos já presentes na discussão educacional, estabelecendo assim vários princípios basilares. Dentre eles, destacamos: a universalidade da educação; o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania; a igualdade de acesso e permanência à/na escola; liberdade para aprender, ensinar e se expressar; a formação para o trabalho; e a formação humanista, científica e tecnológica.

O direito à educação foi regulamentado pela já citada Lei de Diretrizes e as Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), segundo a qual o Ensino Médio tem como finalidade o aprofundamento dos estudos realizados no Ensino Fundamental, relacionando teoria e prática, visando ao desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes. A LDB, em seu artigo 26, também estabelece a necessidade da estruturação de um currículo a partir de uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, definida a partir dos elementos regionais.

Reafirmando a LDB, foi publicado o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar os educadores, buscando garantir aos estudantes o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Com isso,

o documento constituiu um primeiro referencial curricular, um documento orientador que não dispensou a elaboração de diretrizes curriculares nacionais, e de uma base nacional comum dos currículos.

Seguindo o processo de construção curricular, o Estado do Paraná, a partir de 2006, elaborou as *Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná* (PARANÁ, 2006), considerando como prioridades: o direito do cidadão; a universalização do ensino; a gratuidade; a qualidade; o apoio à diversidade; e a gestão democrática. Essas Diretrizes visavam a atender às necessidades da realidade educacional paranaense e preceituar um currículo com dimensões científica, artística e filosófica, fundamentado por conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

Mais recentemente, em 2018, o Conselho Estadual de Educação do Paraná elaborou a Deliberação n. 03/18, de 22 de novembro de 2018 (PARANÁ, 2018), que estabelece as Normas Complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná, apresentando os princípios, direitos e orientações com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de orientar a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Conforme consta no Art. 2º da Deliberação:

Art. 2º Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) nºs 66 e 278/2018, **o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas** (PARANÁ, 2018, grifo nosso).

Complementando ainda com o §1º do mesmo artigo:

§ 1º O Referencial Curricular do Paraná contempla a educação como compromisso com a formação integral do estudante, tendo como objetivo a ampliação das múltiplas oportunidades de aprendizagem que possam garantir o acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e às tecnologias (PARANÁ, 2018).

Outro quesito de grande importância está estabelecido no § 2º, segundo o qual:

§ 2º Os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o

princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns (PARANÁ, 2018).

É importante ressaltar que anterior à Deliberação n. 03/18, já em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012a), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como colocado em seu Art. 1º:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Parágrafo único: Estas Diretrizes aplicam-se a **todas as formas e modalidades de Ensino Médio**, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Estabeleceram-se, assim, as Diretrizes Curriculares para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Os artigos 4º, 5º e 6º da Resolução CNE/CEB n. 4/2010 estabelecem os princípios e diretrizes, conforme a seguir:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e aos direitos;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão.

Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL, 2010).

Com isso, o documento reafirmou as finalidades já previstas na LDB n. 9394/96, como a formação integral do sujeito e a preparação básica dos estudantes para o trabalho e para a cidadania, mas também apresentou a organização curricular por áreas do conhecimento, que, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, promove a interação, a articulação e a contextualização dos diferentes saberes.

Buscando desenvolver esses princípios de organização curricular, por meio da Portaria n. 1.140/2013 (BRASIL, 2013), do Ministério da Educação, é instituído o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, programa que teve o objetivo de elaborar estratégias e desenvolver ações que propiciassem, de forma articulada entre as várias esferas governamentais, a formulação e implantação de políticas públicas para elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Dentre as ações desenvolvidas, salientam-se projetos de redesenho curricular, elaborados pelas escolas, que priorizaram a articulação das dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e a formação docente para tal finalidade.

Reforçando esses princípios, no ano de 2014, foi publicado o *Plano Nacional de Educação*, Lei n. 13.005/2014, que estabelece metas de desenvolvimento para toda a educação. No que se refere ao Ensino Médio, destaca-se a institucionalização de um programa de renovação para essa etapa do

ensino que, por meio de uma estrutura curricular flexível, deveria fomentar as práticas pedagógicas interdisciplinares, pressupondo-se na relação entre teoria e prática. Para o Estado do Paraná, em 2015, foi elaborado o Plano Estadual de Educação, que, em sua Meta 03, apresenta a necessidade de universalização do acesso ao Ensino Médio, sendo uma das estratégias para tal a reorganização curricular para atender às especificidades dos sujeitos dessa etapa de ensino, auxiliar no acesso, permanência e qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

A partir do ano de 2015, com a publicação da Portaria n. 592/2015, do Ministério da Educação, dá-se início ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica. Nesse período, foi publicada a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a LDB n. 9394/1996 e estabelece mudanças para a etapa do Ensino Médio, como a ampliação de carga horária mínima; ampliação das escolas de tempo integral; a definição dos currículos por área do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades; além do estabelecimento de itinerários formativos de aprofundamento ou qualificação profissional.

No ano seguinte, em 2018, é publicada a Resolução n. 3 do MEC/CNE, que atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) e que normatiza os vários aspectos da proposta de reforma do Ensino Médio. Dentre esses, destacam-se os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e demais inovações apresentadas na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

No que tange aos princípios pedagógicos descritos no Art. 5º dessa Resolução, encontramos a primazia da formação integral do estudante, o qual também encontra, em seu projeto de vida, uma estratégia de reflexão para as escolhas em sua trajetória escolar. O documento dá ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e na pesquisa como fonte de inovação, à abertura para a diversidade de sujeitos e culturas, à defesa dos direitos humanos e à sustentabilidade do meio ambiente. Por fim, a Resolução apresenta como princípio a diversificação da oferta, que permitirá aos estudantes escolher e experienciar diversas trajetórias escolares.

A estrutura curricular proposta pela Resolução CNE/CEB n. 03/2018 (BRASIL, 2018a), em seu Art. 8º, contempla os princípios pedagógicos apresentados, afirmando que as propostas curriculares precisam:

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem:

I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II - garantir ações que promovam:

a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante;

b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação;

c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

d) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;

IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre:

a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos;

b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;

c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem;

d) domínio das formas contemporâneas de linguagem;

V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

VI - considerar que a educação integral ocorre em múltiplos espaços de aprendizagem e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 2018a).

Essas premissas devem reger a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio dos Sistemas de Ensino, como também os currículos das Redes e instituições escolares. Como afirma o Art. n. 07 da Resolução CNE/CEB n. 03/2018, “as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu

contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades” (BRASIL, 2018a). Essas, segundo o Art. n. 27 da mesma Resolução, devem contemplar:

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar:

I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios, de aprendizagem profissional, entre outras, conforme legislação específica, considerando as necessidades e demandas do mundo de trabalho em cada região e Unidade da Federação;

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha êxito em seus estudos;

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão

de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII - estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto;

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

Para tanto, é necessário que a abordagem metodológica presente nesses documentos considere a contextualização, a diversificação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. No que se refere à estrutura curricular, destaca-se que ela é composta, de forma indissociável, pela **Formação Geral Básica (FGB)** e pelos **Itinerários Formativos (IF)**.

A **FGB** deve ser desenvolvida a partir da proposta pedagógica apresentada na Resolução n. 04/2018 do MEC/CNE, que institui a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a etapa do Ensino Médio. Sendo de caráter fixo, a FGB busca garantir o desenvolvimento dos estudantes, por meio das competências e habilidades das quatro áreas do conhecimento presentes na BNCC, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática

e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas áreas devem ser “articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural e local, do mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 2018b). A Resolução CNE/CEB n. 03/2018 (BRASIL, 2018a), em seu Art. 11, § 4º, apresenta ainda a necessidade de se integrar ao desenvolvimento de competências e habilidades das áreas do conhecimento estudos e práticas que envolvam:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, 2018a).

Em complemento à Resolução CNE/CEB n. 03/2018, as *Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná* incluem ainda aspectos relacionados à identidade e à história do Estado, principalmente no que se refere: ao conhecimento do mundo físico e natural, produção artística, desenvolvimento histórico, como também a realidade social. De outro modo, também apresentam, em caráter opcional, a oferta de uma segunda língua, a fim de atender às características regionais, ou ainda às regiões fronteiriças. O mesmo documento apresenta ainda a necessidade de inclusão de outros temas exigidos por legislação e normas específicas elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, na forma transversal e integradora.

Já os Itinerários Formativos (IF) constituem a parte flexível do currículo.

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 03/2018, em seu Art. 6º, inciso III, os Itinerários são:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

Os itinerários devem ser elaborados a partir dos *Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos*, estabelecidos pela Portaria n. 1.432/2018, segundo a qual os Itinerários Formativos têm como objetivo:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional; Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018d).

Segundo a Portaria n. 1.432/2018, os itinerários devem ser elaborados a partir de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

- I - Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II - Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
- III - Mediação e intervenção sociocultural: 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;
- IV - Empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de

serviços inovadores com o uso das tecnologias (BRASIL, 2018d).

Devendo ser ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares, os IF contemplam 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 (ETP). Segundo a Resolução n. 03/2018, em seu Art. 12, os IF:

§ 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino.

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018a).

No que diz respeito à oferta, os IF podem ser organizados a partir de diversos arranjos curriculares, considerando as realidades locais e as possibilidades dos Sistemas de Educação. Salienta-se que os IF se constituem na parte flexível do currículo, na qual o estudante tem a possibilidade de escolher qual trajetória (IF) escolar cursar. De outro modo, apesar de ser de natureza flexível, a sua oferta é obrigatória pelos Sistemas de Ensino, como também é obrigatória aos estudantes.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Complementares do Paraná*, as redes e instituições de ensino devem ofertar IF das quatro áreas do conhecimento, de forma integrada ou não, assegurando aos estudantes a possibilidade de escolha do IF. Para isso, deverá ser realizada a orientação dos estudantes para que essa escolha esteja atrelada aos seus interesses pessoais e ao seu projeto de vida. Enfatiza-se que a escolha do estudante não deve ser considerada como definitiva, todavia, deve ser viabilizada a possibilidade de mudar suas escolhas ao longo do Ensino Médio. No que se refere especificamente ao itinerário da formação técnica e profissional, ficará sob responsabilidade das Redes e Instituições sua oferta.

No que tange às Normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio para o estado do Paraná, é importante citar a Deliberação n. 05/13, de 10 de dezembro de 2013, que estabelece as normativas para essa modalidade de ensino. No

título das disposições gerais da referida deliberação, seguem dois artigos fundamentais nesse sentido:

Art. 2º A instituição de ensino que ofertar exclusivamente Educação Profissional Técnica de Nível Médio será denominada Centro de Educação Profissional.

§ 1º Quando se tratar de instituição mantida pelo poder público, a designação da esfera administrativa que o identifica deverá vir logo após o termo Centro.

§ 2º As instituições de ensino com características específicas poderão utilizar denominações próprias desde que previamente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 3º A Educação Profissional, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- III - Especialização Técnica de Nível Médio.

Para a implementação dos IF, é de fundamental importância que sejam definidos aspectos que contemplem:

A sequência e a integração dos eixos estruturantes com as áreas do conhecimento ou com a educação técnica e profissional, a partir de temáticas relacionadas aos aspectos contemporâneos e de interesse local e global.

A forma de organização curricular para o desenvolvimento desses IF, considerando os aspectos de progressividade e complexidade.

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.

No que se refere às **formas de oferta** do Novo Ensino Médio, é importante destacar que toda essa proposta pedagógica e de flexibilização curricular só é viável em um contexto que possibilite um maior tempo de formação ao estudante. Por esse motivo, a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) afirma a necessidade de ampliação de carga horária, estabelecendo que todos os Sistemas de Ensino ofertem, a partir de março de 2022, 1.000 horas anuais, que serão gradativamente ampliadas para 1.400 horas anuais. No Estado do Paraná, a organização dessa arquitetura curricular deverá seguir

alguns parâmetros:

A carga horária anual de 1.000 horas deverá ser distribuída em, ao menos, 200 dias letivos;

A FGB deverá ser ofertada com uma carga horária de, no máximo, 1.800 horas, e os IF terão 1.200 horas, que podem ser ampliadas, conforme organização das Redes e Instituições de Ensino. Essa carga horária poderá ser distribuída de duas formas:

Primeira Possibilidade			
	FGB	IF	Total
1ª série	800	200	1000
2ª série	700	300	1000
3ª série	300	700	1000

Segunda Possibilidade			
	FGB	IF	Total
1ª série	800	200	1000
2ª série	600	400	1000
3ª série	400	600	1000

- No que se refere à oferta do IF da Educação Técnica e Profissional, tendo em vista as especificidades de progressão curricular, a distribuição de carga horária da FGB poderá ser flexibilizada.
- O Projeto de Vida deve ser entendido como componente curricular específico, de caráter obrigatório, devendo ser ofertado somando-se à carga horária da parte flexível.
- A oferta da segunda língua estrangeira é de caráter opcional e deve ser computada somando-se à carga horária da parte flexível.
- Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno, há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária.
- Para a oferta do Ensino Noturno, além da possibilidade de utilização

de atividades a distância, e desde que se respeite a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, como preceitua a Lei n. 9.394/96, Art. 31, poder-se-á realizar uma oferta que contemple mais de três anos.

- A oferta das cargas horárias para as diversas modalidades de ensino deverá seguir as normas específicas, tanto no âmbito federal quanto no estadual.

Assim, considerando os dados educacionais e respeitando a legislação vigente, a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná passa a elaboração de um Referencial Curricular, o qual objetiva subsidiar as discussões e definições dos currículos nas instituições do Sistema Estadual de Ensino.

1.2 O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

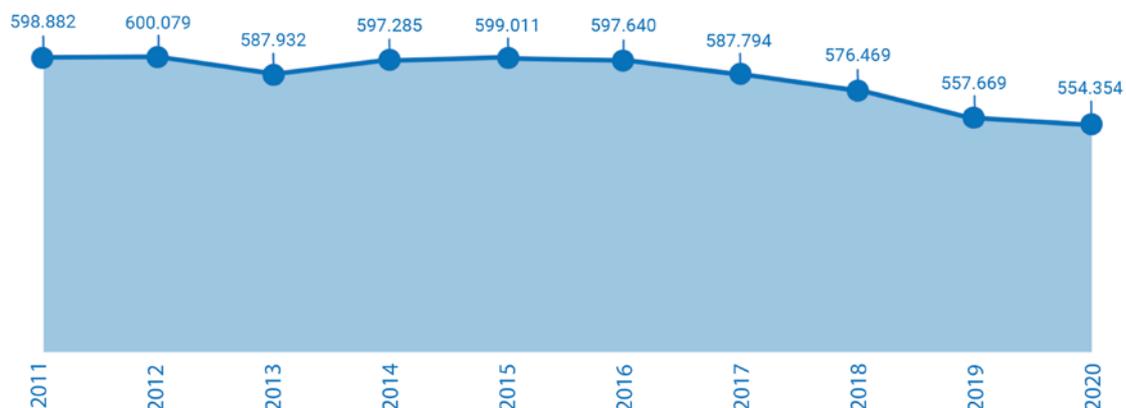
O processo de implementação do Novo Ensino Médio exige uma análise de como essa etapa de ensino tem sido desenvolvida e os principais impactos na formação dos estudantes. Por esse motivo, serão analisados os indicadores educacionais dos últimos anos, e serão apresentados os resultados de uma pesquisa que objetivou compreender quais as percepções e expectativas dos estudantes ingressos do Ensino Médio.

1.2.1 Análise dos indicadores educacionais

A proposta do Novo Ensino Médio estabelece que essa etapa do ensino esteja voltada para a formação integral do estudante, possibilitando que ele tenha a oportunidade de fazer as escolhas curriculares que colaborem à realização de seu Projeto de Vida. Dessa forma, salienta-se que a atual proposta do Ensino Médio possui alguns resultados que validam a importância dessa reforma. No Estado do Paraná, esse cenário não é diferente do restante do país. 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.

Tomando como referência os dados do Censo Escolar do ano de 2020, observa-se que as Redes e Instituições de Ensino do Sistema de Educação do Paraná foram responsáveis por **534.354** matrículas, sendo que, dessas, 70,3% são do período diurno e 29,88%, do noturno. Em relação à série histórica referente ao número de matrículas, podemos verificar, no Gráfico 01, que há, nos últimos 10 anos, uma leve redução do número de matrículas.

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Médio no Sistema de Ensino do Paraná (2011 a 2020).



Fonte: Elaborado pela SEED/PR com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020.

Quando se observa a distribuição das matrículas por modalidade de ensino, verifica-se que a oferta do Ensino Médio Regular é a que possui maior número de matrículas. Entretanto, esse valor vem apresentando uma redução nos últimos 10 anos. Em contrapartida, como demonstra a Tabela 1, há um aumento nas outras modalidades de ensino.

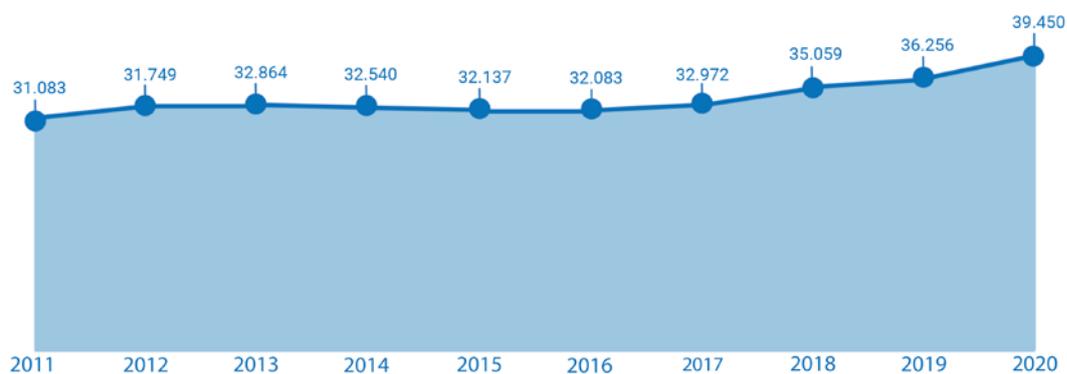
Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade no Sistema de Ensino do Paraná (2011 a 2020), em %.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EM Regular	71,4	71,6	72,4	71,2	70,9	68,4	66,5	64,7	63,7	66,6
EJA	9,9	9,9	9,3	9,0	8,7	9,6	11,7	12,3	11,7	9,6
Magistério	3,9	3,7	3,5	3,1	2,9	2,8	2,7	2,9	2,9	3,0
Técnico Concomitante	0,1	0,1	0,6	1,4	0,9	2,2	1,9	1,9	0,5	0,3
Técnico Integrado	5,2	5,5	5,6	5,4	5,4	5,4	5,6	6,1	6,5	7,1
Técnico Misto	0,8	1,0	1,1	1,7	1,4	1,3	1,4	1,4	1,7	1,7
Técnico Subsequente	8,3	8,0	7,3	8,1	8,7	9,2	8,9	9,3	11,6	10,4
FIC	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,1	1,2	1,3	1,3	1,2

Fonte: SEED/DPGE/DGDE/CIE – Dados Educacionais.

Dentre essas modalidades de ensino que vêm apresentando aumento acentuado no número de matrículas, destaca-se, como é observado no Gráfico 02, o Ensino Médio integrado à Educação Técnica e Profissional, o que denota uma busca maior por uma qualificação profissional ao final do Ensino Médio.

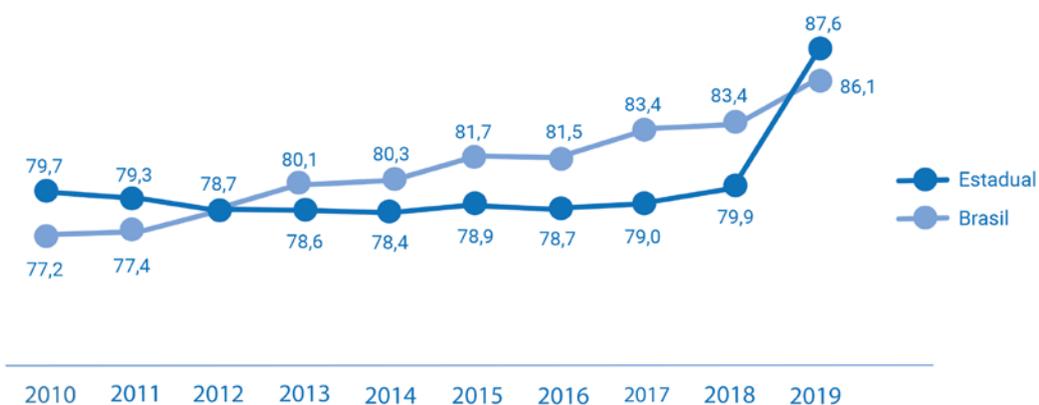
Gráfico 2 – Número de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação e Profissional (2015-2020).



Fonte: SEED/DPGE/DGDE/CIE – Dados Educacionais.

No que tange à taxa de aprovação, conforme apresenta o Gráfico 03, o estado do Paraná possui uma série história que, a partir do ano de 2017, demonstra uma ascensão gradativa, chegando a superar os índices nacionais. É importante destacar que esse aumento é resultado de políticas educacionais que priorizam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 3 – Taxa de aprovação do Estado do Paraná em comparação à média do Brasil (2015-2019).



Fonte: Elaborado pela SEED/PR com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Cumprir destacar que a priorização na melhoria do processo de ensino-aprendizagem pode ser também verificada na redução gradativa do abandono escolar, conforme apresenta o Gráfico 04. A partir do ano de 2017, percebemos uma redução progressiva nos indicadores de abandono. É importante salientar que várias políticas públicas foram implementadas nesse período, como o Programa de Combate ao Abandono e Evasão Escolar (Pcae), o Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP) e o Programa Presente na Escola.

Gráfico 4 – Taxa de abandono escolar – Paraná (2011 a 2019).



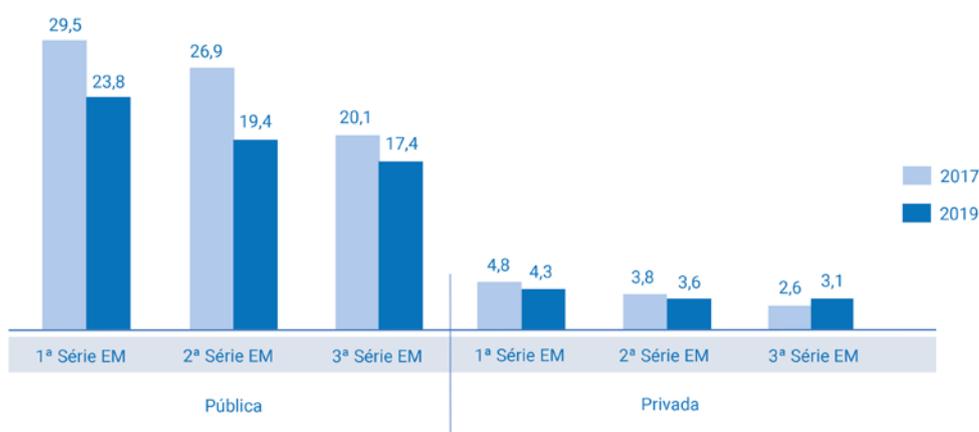
Fonte: Elaborado pela SEED/PR com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Entretanto, apesar dos consideráveis avanços frente ao abandono escolar, um cenário relacionado ao Ensino Médio é preocupante: o índice de abandono escolar na 1ª série.

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, conforme mostra o Gráfico 05.

Apesar da redução gradativa dos índices, pode-se perceber que cerca de dos estudantes ingressam no Ensino Médio com algum grau de distorção idade-série. O que reforça a importância de ampliar os esforços na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da etapa anterior: o Ensino Fundamental. 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.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série – Paraná (2017 e 2019).



Fonte: BRASIL. Resumo técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

Outro ponto a ser destacado é a queda gradativa dessa taxa, principalmente a partir da 2ª série, que pode estar diretamente relacionada ao índice de abandono na 1ª série. Por um lado, pensar ações pedagógicas que potencializem a aprendizagem nesse primeiro período do Ensino Médio é fundamental. 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.

Analisando os indicadores que permitem compreender o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, destaca-se o resultado dos sistemas de avaliação externa em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), gerenciado pelo Governo Federal.

No SAEB, a matriz de avaliação é composta por um conjunto de habilidades consideradas essenciais para a etapa de escolaridade (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e expressas por meio de descritores definidos para cada área do conhecimento avaliado. O acompanhamento da evolução das médias de desempenho nessas avaliações, seguindo as escalas de proficiência, permite um diagnóstico qualitativo do desempenho dos estudantes, ao longo de todo o processo de escolarização. A Tabela 2 apresenta a série histórica dos resultados do estado do Paraná no SAEB.

Tabela 2 - Resultado do SAEB no Paraná (2013 a 2019).

	2013	2015	2017	2019
Matemática	273,9	273,8	279,5	293,3
Média Brasil - Matemática	252,0	267,0	269,7	277,3
Língua Portuguesa	263,3	274,3	274,8	290,9
Média Brasil - Língua Portuguesa	254,0	267,0	267,6	278,4

Fonte: Elaborado pela SEED/PR com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

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. As médias alcançadas pelo Estado do Paraná, em 2019, colocam-no no nível 3 da escala de proficiência, tanto no Ensino Fundamental (Anos Finais) como no Ensino Médio, nas duas áreas de conhecimento avaliadas. Isso permite identificar que habilidades consideradas essenciais não estão sendo consolidadas no Ensino Fundamental (Anos Finais) e acabam, cumulativamente, não sendo também desenvolvidas no Ensino Médio. O que reforça, mais uma vez, a importância da articulação entre essas duas etapas de ensino, como também de estratégias para a transição entre elas.

A partir dos dados de aprovação e de abandono e das médias

alcançadas nas provas de avaliação externa, foi elaborado, no ano de 2007, um parâmetro para mensurar a qualidade da educação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este considera que a média do SAEB demonstra o nível de aprendizagem dos estudantes, que é expressa pela taxa de aprovação, como também pela minimização do abandono escolar.

No Estado do Paraná, conforme demonstra a Tabela 3, 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.

Tabela 3 – Resultado do IDEB no Paraná e no Brasil (2015-2019).

	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB Paraná	4,2	4	3,8	3,9	4	4,7
Meta do IDEB	3,7	3,9	4,2	4,5	5	5,2
IDEB Brasil	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2

Fonte: Elaborado pela SEED/PR com base nos dados disponibilizados pelo INEP.

Por outro lado, no Estado do Paraná, há uma tendência progressiva de crescimento nos resultados do IDEB, o que demonstra um processo de melhoria da qualidade educacional.

1.2.2 Análise das percepções e dos interesses dos estudantes paranaenses frente ao Ensino Médio

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 (1ª a 3ª série do Ensino Médio), ou que estão prestes a ingressar (8º e 9º anos), um mapeamento foi aplicado por meio de pesquisa quantitativa. Esse instrumento propiciou a coleta de 283.544 respostas, totalizando as participações tanto de estudantes da rede pública (281.400) quanto da rede privada (2.144).

As questões apresentadas abrangeram as percepções dos estudantes acerca: do atual Ensino Médio; das mudanças que poderiam ser implementadas nesta etapa de ensino; das metodologias e recursos que facilitam a aprendizagem; das questões que caracterizam sua vida escolar, como o turno, a localização e a modalidade que frequenta; além da importância do trabalho e o acesso à internet.

O levantamento permitiu identificar e compreender um cenário que contempla os interesses e motivações dos estudantes. Ele oferece algumas evidências sobre os contextos em que se inserem os paranaenses, tornando-se indicadores para a definição de itinerários formativos, contemplados neste Referencial.

No que se refere às percepções sobre o atual Ensino Médio, em uma escala de concordância, somente 8,6% consideraram que conseguem conectar o que aprendem com seu cotidiano, já 10,1% indicam que essa conexão é mínima.

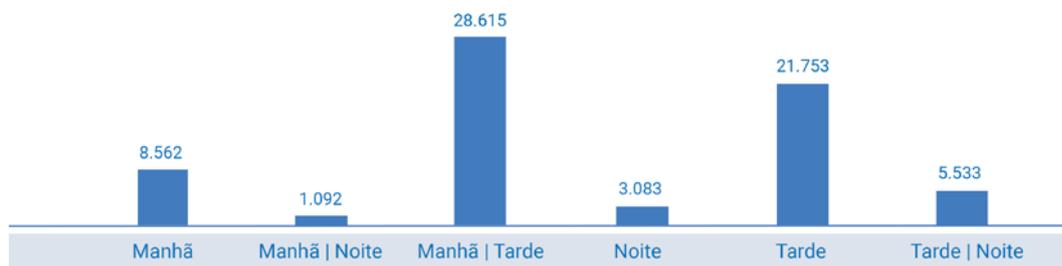
Em contrapartida, quando questionados se o ensino que eles têm acesso os ajudam a pensar sobre os seus interesses pessoais e profissionais, 30,2% dos estudantes apontaram que conseguem estabelecer essa conexão. Destacamos que, dentre eles, os que estabelecem uma maior relação entre essas esferas são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (44,7%), os do Ensino Médio Integrado (33,9%) e os que frequentam a Educação Integral (33%). Aqueles que conseguem conectar pouco seus interesses pessoais com o que é estudado na escola somam 8,6%. Nesse quesito, os percentuais de estudantes indígenas e quilombolas constituem-se nos grupos com maior dificuldade em estabelecer essa relação, sendo 14,6% e 12,7%, respectivamente, 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.

Buscando identificar quais os principais motivos que levam os estudantes a cursarem o Ensino Médio, identificou-se que eles estão relacionados prioritariamente à entrada na faculdade e ao acesso a um bom emprego.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a realidade do trabalho perpassa a vida dos estudantes, uma vez que 24,4% dos jovens que responderam à pesquisa declararam que estão trabalhando atualmente. Desses,

a maior parte o realiza para cobrir suas próprias despesas (47,5%), para ajudar no sustento do grupo familiar (45%) ou ainda para sustentar o grupo familiar. A distribuição, em números absolutos, dos períodos em que estes estudantes se dedicam ao trabalho estão representados no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Período em que os estudantes se dedicam ao trabalho.



Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados coletados na pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão.

Com relação a possíveis reflexões sobre a implementação de mudanças no Ensino Médio, algumas questões evidenciadas pela pesquisa merecem destaque. 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”, seguida por cursos fora da escola e um curso técnico ou profissionalizante, como indicado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Questão: O que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje? (Rede Pública).

O que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje?	%
Escolher algumas das disciplinas para aprofundar conteúdos do meu interesse.	21,3%
Cursos fora da escola (inglês, música, culinária, desenho, informática etc.)	21,2%
Um curso técnico ou profissionalizante	17,6%
Estágio ou trabalho voluntário	12,7%
Visitas, passeios, oficinas culturais, atividades artísticas ou esportivas	14,6%
Projetos pessoais ou de interação com a comunidade escolar para melhoria de problemas	3,7%
Participar de grupos de discussão, grêmios e/ou conselhos de classe.	3%
Projetos de pesquisa e olimpíadas de conhecimento (matemática, português etc.)	0,7%
Tirar dúvidas e realizar a revisão dos conteúdos	5,2%

Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados da pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão. A pergunta permitiu a escolha de até 2 opções por estudante. Os percentuais foram calculados com base no total de respostas e não de respondentes e, por isso, indicam a opção mais escolhida, e não o percentual de estudantes que escolheram cada uma das opções.

Em seguida, quando questionados sobre “Se você passasse mais tempo na escola, o que você gostaria de aprender?”, a opção mais escolhida foi: Formação Técnica e Profissional, seguida por Conhecimentos relacionados aos interesses pessoais e profissionais e que não são oferecidos na escola atual, como evidenciado na Tabela 5:

Tabela 5 – Questão: Caso você passasse mais tempo na escola, o que você gostaria de aprender? (Rede Pública).

Caso você passasse mais tempo na escola, o que você gostaria de aprender?	Nº de respostas
Uma Formação Técnica e Profissional: qualificação profissional para o mundo do trabalho.	139.308
Conhecimentos relacionados aos meus interesses pessoais e profissionais e que não são oferecidos em minha escola.	105.590
Linguagens: Língua Portuguesa, línguas estrangeiras, língua brasileira de sinais - LIBRAS, artes cênicas, produções literárias, artes, dentre outros.	94.769
Ciências da Natureza: estudos em astronomia, metrologia, física geral, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia, ecologia, nutrição, zoologia, genética, biotecnologia, dentre outros.	66.274
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, dentre outros.	38.041
Matemática: resolução de problemas, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, dentre outros.	39.641

Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados da pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão. A pergunta permitiu a escolha de até 2 opções por estudante. Os percentuais e valores absolutos foram calculados com base no total de respondentes e, por isso, indicam o percentual de estudantes que escolheram cada uma das questões, somando mais de 100%.

Em conjunto, esses resultados apresentam algumas evidências, tais como: o desejo do estudante de concluir o Ensino Médio com uma formação técnica e profissional, bem como o de ter acesso a conhecimentos relacionados aos seus interesses pessoais e profissionais.

Quando questionados sobre qual seria o melhor momento para escolher e se aprofundar em uma área do conhecimento, os estudantes expressam grande insegurança, pois a grande maioria não sabe qual seria o melhor

momento para realizar essa escolha, ou a faria no último ano do Ensino Médio, o que indica que não se sentem preparados para decidirem sobre suas escolhas futuras, enfatizando a importância da oferta do componente Projeto de Vida.

Tabela 6 – Questão: Quando você considera que estaria apto para escolher e se aprofundar em uma área do conhecimento?

Quando você considera que estaria apto para escolher e se aprofundar em uma área do conhecimento?	%
No final do Ensino Fundamental	10,1%
Na 1ª série do Ensino Médio	14,2%
Na 2ª série do Ensino Médio, depois de conhecer um pouco sobre cada uma das possibilidades que poderei escolher	19,7%
Na 3ª série do Ensino Médio, após passar por todos conhecimentos comuns a todos os estudantes	32,2%
Não sei	23,8%

Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados da pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão. A pergunta permitiu a escolha de apenas 1 opção por estudante e, por isso, os percentuais foram calculados com base no total de respondentes.

Na seção composta por questionamentos sobre preferências temáticas e recursos de aprendizagem, quando questionados sobre “Quais desses assuntos você mais gosta de aprender?”, a opção mais escolhida pelos estudantes foi: “Tecnologias e mundo digital”, com equilíbrio considerável entre as demais opções, como evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 7 – Questão: Sobre quais desses assuntos você mais gosta de aprender?

Sobre quais desses assuntos você mais gosta de aprender?	%
Tecnologias e mundo digital.	20,8%
Cidadania e participação política.	2,8%
Sustentabilidade e meio ambiente.	5,2%
Diversidade e Direitos Humanos.	7,5%
Artes e cultura.	9,7%
Esportes, dança, etc.	13,2%
Economia, mercado e mundo do trabalho.	10,4%
Saúde e bem-estar.	7,5%
Línguas (Português, inglês etc.).	9,7%
Matemática, Biologia, Física e Química.	8,1%
Geografia, História, Sociologia e Filosofia.	5,2%

Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados da pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão. A pergunta permitiu a escolha de até 2 opções por estudante. Os percentuais foram calculados com base no total de respostas e não de respondentes e, por isso, indicam a opção mais escolhida, e não o percentual de estudantes que escolheram cada uma das opções.

Quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem, a maioria dos estudantes declarou que aprende melhor por meio de “pesquisa *on-line*”. Entretanto, ao responderem à questão “Como você aprende melhor?”, a opção “Participando de aulas teóricas” foi a mais escolhida pelos jovens (34% das respostas), o que apresenta a importância da articulação entre a transposição didática e o uso de tecnologias.

Tabela 8 – Questão: Como você aprende melhor?

Como você aprende melhor?	%
Participando de aulas teóricas (que o professor fala, você escuta e faz anotações no caderno).	34,0%
Estudando sozinho.	11,3%
Estudando junto com seus colegas (trabalhos em grupo).	19,7%
Participando de atividades práticas.	21,6%
Participando de aulas que utilizam diferentes ferramentas tecnológicas.	13,4%

Fonte: Elaborado pela SEED a partir dos dados da pesquisa.

*Quantitativo referente aos estudantes da rede pública que responderam à questão. A pergunta permitiu a escolha de até 2 opções por estudante. Os percentuais foram calculados com base no total de respostas e não de respondentes e, por isso, indicam a opção mais escolhida, e não o percentual de estudantes que escolheram cada uma das opções.

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. Como foi demonstrado no resultado da pesquisa supracitada, 8,6% dos estudantes conseguem conectar o que estudam com o que acontece em seu cotidiano; também foi relatada a preocupação do estudante sobre o acesso ao mercado de trabalho e a entrada na universidade; 21,3% dos estudantes gostariam de poder escolher algumas disciplinas, de acordo com o seu interesse tanto profissional quanto pessoal; 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.

Essa amostra demonstra que as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio vêm ao encontro das aspirações dos estudantes, principalmente em relação à proximidade com as mudanças da sociedade e do mundo do trabalho. Os resultados apresentados acima enfatizam a relevância em realizar uma discussão ampla e profunda sobre a reestruturação curricular das diversas modalidades de ensino, e a importância de garantir, na escola, um espaço de reflexão sobre o Projeto de Vida dos estudantes.

1.3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE

Considerando os elementos apresentados sobre a reflexão curricular, na seção anterior, as categorias de sujeito e de juventude são centrais para o amadurecimento das intenções que todas as partes envolvidas com a escola têm em relação a qual Ensino Médio almejam. Essas categorias serão objetos de apreciação a partir deste momento.

Para problematizar a noção de sujeito, torna-se necessária a compreensão de sua relação com a estrutura social, que o influencia e é influenciada por ele. As teorias sociais contemporâneas consideram que os indivíduos estão, de forma interdependente, inter-relacionados à estrutura social (BOURDIEU, 1989; ELIAS, 1994; TOURAINE, 2003).

A noção de sujeito, portanto, é composta pela inter-relação entre o indivíduo e a sociedade. A reflexão sobre a escola enquanto instituição social é embasada em relação aos sujeitos que a integram. O entendimento contemporâneo considera o sujeito a partir da sua relação com as estruturas sociais, na qual este se constitui por meio delas e constrói essas instituições, como pessoas ativas e reflexivas (GIDDENS, 2003; TOURAINE, 2003).

Na reflexão sobre os sujeitos da instituição escolar, devem ser priorizadas as seguintes indagações: Que estudantes estamos formando? Como a escola está influenciando o desenvolvimento de competências, atitudes e valores dos estudantes? Quais são os esquemas cognitivos, formas de pensamento e ação dos seus integrantes? E qual a relação entre a formação e a prática social? A escola atual corresponde às expectativas dos estudantes, considerando-os como sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem?

Com a análise dos dados mensurados na pesquisa que foi realizada com os estudantes, alguns desses questionamentos supracitados podem ser respondidos, para estabelecer qual o perfil e anseios dos estudantes paranaenses. São sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano; são sujeitos que, cursando o Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho, bem como de adentrar em uma faculdade; são sujeitos que almejam escolher algumas

disciplinas de acordo com os seus interesses; são sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida.

A reflexão sobre estas questões é fundamental para que os profissionais da educação, especialmente os professores e as equipes gestoras, inseridos em um contexto de reforma do Ensino Médio, possam pensar suas propostas pedagógicas.

1.3.1 O Ensino Médio e as modalidades

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.

Sob o ponto de vista dos sujeitos, observa-se uma multiplicidade de expressões identitárias e culturais. Há pessoas classificadas socialmente a partir do seu gênero, identidade sexual, e em relação à raça e etnia.

Neste último ponto, é importante destacar que a população do estado do Paraná é resultado da miscigenação de imigrantes alemães, italianos, ucranianos, poloneses, japoneses, árabes, portugueses, espanhóis, holandeses, entre outros. Este fluxo migratório esteve intimamente atrelado às políticas para impulsionar o desenvolvimento do estado, a partir de 1850. Nesse sentido, o território paranaense perfaz um estado composto por “todos os povos”, pois além dos imigrantes, tem-se um grande fluxo de migrantes oriundos de diversos estados do Brasil, ressaltando especialmente as correntes nordestina, mineira e paulista, que vieram para o Paraná em busca de oportunidades, contribuindo, assim, para a miscigenação da população e a configuração de múltiplas identidades culturais.

Ocorre que tais identidades não são igualmente valorizadas socialmente, pois são constituídas em relações sociais de igualdade e desigualdade, de conflitos e de hierarquizações. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2019), entre 2016 e 2018, no Paraná, havia mais de 450 mil pessoas analfabetas com mais de 15 anos, dentre essas, mais mulheres do que homens (272 mil mulheres e 183 mil homens) e mais pessoas negras ou pardas (232 mil) do que brancas (218 mil).

No contexto da Educação Básica, os professores necessitam olhar para as desigualdades e as diversidades de raça, gênero e sexualidade, a partir de uma reflexão sobre as juventudes. Recorrentemente, a juventude é descrita como um todo de forma imatura, não autorizada ou problemática. Essas imagens são ainda mais complexas quando essa juventude é indígena, negra e/ou periférica. Ser jovem está longe de ser uma categoria identitária isolada e, assim como todas as outras, a juventude é interseccionada, classificada e hierarquizada a partir de critérios sociais desiguais e injustos.

Ao considerar um Novo Ensino Médio, urge levar em conta que esses jovens, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

No Paraná, a população branca apresenta escolaridade superior à média nacional, enquanto a população preta ou parda apresenta um nível de escolaridade inferior. Considerando que as desigualdades entre pretos/pardos e brancos também estão presentes entre brancos e indígenas, trata-se de dado consistente para afirmar que, no Paraná, este mesmo desequilíbrio ocorre entre indígenas e não indígenas, especialmente entre indígenas e brancos (IBGE, 2019).

Nas **populações indígenas**, os jovens têm autonomia e um papel central na vida da comunidade, uma vez que usufruem da responsabilidade de dar continuidade à manutenção dos territórios, à sustentabilidade, às línguas, às tradições e aos conhecimentos da cultura indígena (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020). Entretanto, de acordo com os estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), os jovens indígenas (entre 15 e 24 anos de idade) estão sob a influência de uma série de fatores sociais e econômicos que afetam seus direitos.

De modo geral, é possível considerar que os jovens indígenas paranaenses se deparam com três realidades em suas trajetórias escolares: os

jovens que estudam em suas comunidades, os que se deslocam às áreas urbanas e os que interrompem os estudos e os retomam, por vezes, posteriormente, na fase adulta. Outra característica que se faz presente entre esses jovens, na faixa etária que corresponde ao Ensino Médio, é o casamento e a maternidade/paternidade, fator este que dificulta a vida dos estudantes que precisam sair das suas comunidades para estudar, a fim de concluírem sua escolarização.

Quando o Ensino Médio é ofertado nas próprias comunidades, os jovens podem ter a oportunidade de vivenciar nas escolas seus conhecimentos étnicos, provenientes da educação indígena, como os saberes ancestrais, epistemologias próprias, os conhecimentos práticos derivados das atividades de sustentabilidade, suas línguas, artes, religiosidades, pautadas na oralidade e na coletividade (BANIWA, 2019; FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020; MELIÁ, 1979).

Considerando-se o índice de abandono escolar dos estudantes indígenas, em relação ao total de estudantes paranaenses matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cerca de 1,1% corresponde a estudantes indígenas, enquanto, nos Anos Finais e Ensino Médio, esse número cai para cerca de 0,9% do total do Estado. A taxa de matrícula só volta a subir na Educação de Jovens e Adultos, chegando a 1,4% (BRASIL, 2019). Seja pela evasão escolar, pela não conclusão do Ensino Fundamental e decréscimo de matrículas na etapa Ensino Médio, denota-se a importância de uma educação que atenda às necessidades das juventudes indígenas.

No caso da Educação Escolar Indígena, isso significa assegurar competências, habilidades e valores específicos, com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígenas, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas tradicionais, reconhecidas nas propostas pedagógicas das escolas (BANIWA, 2019).

Ao considerar que o jovem indígena é o ator principal de sua própria jornada de aprendizagem, e que essa atuação tem como palco uma cultura própria, uma comunidade com questões e necessidades que lhe são específicas, um ensino efetivo, nessa etapa, precisa dialogar com essa atuação e esse contexto, e a escola precisa valer-se dessa atuação. Só assim pode-se considerar a existência do protagonismo juvenil e indígena.

Ao considerarmos que a diversidade também se manifesta de forma interseccionada e sobreposta, na relação dos sujeitos e seus territórios, identifica-se que os que habitam o espaço do **campo e das ilhas**, no Estado do Paraná, retratam uma diversidade sociocultural que inclui assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, moradores de vilas rurais, povos das florestas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais.

A forte identificação dos sujeitos do campo com o espaço geográfico em que residem, com as atividades econômicas desenvolvidas nesse espaço, com a cultura local e com sua etnia resulta em uma diversidade muito grande de populações, cada uma com peculiaridades que as identificam e as diferem umas das outras.

A juventude interiorana/campesina compreende, em sua maioria, jovens trabalhadores desde muito cedo, que, por isso, precisam conciliar seu tempo entre o estudo e os afazeres cotidianos. O trabalho e a distância entre o local de moradia e o colégio que oferta o Ensino Médio são alguns dos desafios enfrentados por estes estudantes no seu processo de escolarização (FELIPE; ARLINDO, 2016, p. 252).

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. A relação com a escola torna-se difícil também pelo fato de que os conteúdos e metodologias são desenvolvidos da mesma forma que se trabalha com os jovens da área urbana, sem estabelecer relações desses conteúdos com o cotidiano rural.

Para que o Novo Ensino Médio venha ao encontro das expectativas desses estudantes, de forma a considerar a especificidade dos sujeitos do campo/ilhas, é fundamental que lhes seja oportunizado Itinerários Formativos que dialoguem com seu real interesse, para além dos componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, possibilitando-lhes a permanência no campo e seu consequente crescimento socioeconômico (VANTROLBA, p. 22, 2009).

Nessa perspectiva, no Ensino Médio, para os jovens campesinos/ilhéus, devem emergir conteúdos e debates como:

- a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais; - a agroecologia e o uso das sementes crioulas; - a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária; - os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho; - a pesca ecologicamente sustentável; - o preparo do solo [...] (PARANÁ, p. 27-28, 2006).

E ainda, aliando o desenvolvimento tecnológico à produção sustentável, o empreendedorismo rural, cooperativismo, associações, agricultura familiar, entre outros.

Ao tratarmos sobre os sujeitos **quilombolas**, provenientes das Comunidades Remanescentes de Quilombos e das Comunidades Tradicionais Negras, compreendemos que as agruras e histórico de lutas pelo território e, especialmente, pela educação escolar quilombola equivalem ao exposto para os sujeitos do campo e povos indígenas.

Cabe ressaltar que tanto as escolas quilombolas quanto as escolas que atendem estudantes quilombolas devem pautar, em seus documentos oficiais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola* (BRASIL, 2012b), que apresenta alguns princípios como: o fomento dos conhecimentos, contextos históricos, resistência e tradição da comunidade em que a escola está inserida. Esses fundamentos são: a memória coletiva, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção de trabalho, os acervos e repertórios orais e dos festejos, usos, tradições, e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Apesar de as legislações educacionais garantirem o protagonismo desses sujeitos no ambiente escolar, eles ainda encontram dificuldades no que tange à aprendizagem, principalmente porque os conhecimentos escolares não contemplam as suas especificidades, tornando esse contexto fator preponderante para a descontinuidade dos estudos.

Destaca-se de fundamental importância que a escola seja o espaço no qual o protagonismo juvenil seja fomentado a partir do sentimento de pertença à sua comunidade. Para tanto, essa escola deve estar em consonância com o perfil e expectativas do estudante que a frequenta, pautando-se nas experiências sociais e históricas produzidas pelas comunidades em que

ele está inserido, efetivando uma política de resgate e manutenção dos conhecimentos produzidos. Estas práticas articulam-se ao (re)conhecimento da importância destes povos na construção de uma cultura tradicional e influenciadora da cultura brasileira.

Outro protagonista na educação paranaense é o **jovem negro** e a **jovem negra**. É importante compreender como é a realidade destes jovens em uma sociedade que os discrimina em diversos momentos de suas vidas escolares e pós-escolares. Como estes são enxergados pela sociedade? Qual a relação destes com a sua ancestralidade? Quais ações pedagógicas a escola deve promover para construir ou fortalecer a identidade racial destes sujeitos?

A juventude negra está em efetiva ascensão no que tange aos aspectos identitários e de ancestralidade. Sabe-se que houve um longo percurso para que este processo tivesse início, especialmente ao falarmos dos ancestrais africanos que aqui chegaram, fruto de uma migração forçada, os quais resistiram para manter ou intensificar os seus diversos aspectos culturais. No entanto, sabe-se que este percurso não acabou, pois a caminhada para a população negra continua em sua marcha olhando para frente, no desenvolvimento de seu povo, lutando por representatividade e acesso aos diversos espaços sociais.

A juventude negra é múltipla, heterogênea, com diversas faces, angústias e medos. Essas angústias e medos surgem a partir dos processos de racialização de nossa sociedade, a qual não permite que esse jovem negro, mesmo com seu processo identitário afirmado e com a sua negritude posta, alcance espaços e/ou esteja em espaços considerados de elite ou racialmente brancos, fator que demonstra o racismo estrutural presente desde sempre em nosso país.

Para que possamos alterar esses aspectos sociais e de enfrentamento de violências em função do racismo, a educação e a escola se apresentam como caminhos primordiais para isso. A escola se constitui como um espaço privilegiado para emancipação dos grupos racialmente discriminados, por meio do combate e da eliminação de toda forma de discriminação e racismo, consolidando relações democráticas e igualitárias na convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas.

Para auxiliar nesse processo, uma importante conquista educacional

no campo das relações étnico-raciais e da diversidade étnico-racial está prevista na LDB n. 9.394/1996, alterada pela Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), e pela Lei Federal n. 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008). Destaca-se que a Lei aprovada em 2003 surge a partir de pautas e reivindicações históricas do Movimento Negro e de educadores antirracistas. A referida Lei estabeleceu como conteúdo programático curricular as seguintes temáticas: o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação (GOMES, 2011).

Nesse sentido, professores devem articular em seus conteúdos discussões e reflexões que valorizem negros e negras – tais como pensadores, escritores, artistas, cientistas africanos e brasileiros. Isso fará com que os estudantes negros e não negros percebam que é natural a presença negra em posições de relevância e prestígio social e de construção e fortalecimento da identidade racial negra.

Portanto, para que a juventude negra, múltipla e heterogênea, siga caminhando em frente, esta deve contar com a escola, a comunidade escolar e as legislações vigentes, para que este processo se efetive. Ao seguirmos em busca deste objetivo, poderemos superar as ideias/atitudes e ações preconceituosas, racistas e discriminatórias, as quais atingem estrutural e simbolicamente a população negra, alcançando, dessa forma, o conhecimento para negros e não negros. Essa abordagem objetiva o (re)conhecimento, a valorização e o respeito às culturas afro-brasileiras e africanas que, em todos os aspectos, ajudaram a construir a sociedade brasileira.

Também na esfera da diversidade, é salutar destacar outros protagonistas da educação paranaense, como os estudantes da **Educação de Jovens e Adultos** (EJA), modalidade que tem como princípio a reinserção de sujeitos ao ambiente escolar, considerando a sua pluralidade, seus saberes e suas práticas sociais, e possibilitando-lhes a elevação da sua escolaridade,

ao permitir o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização de jovens, adultos e idosos.

Do ponto de vista legal, a EJA é uma modalidade da educação básica oferecida, na atualidade, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, em que devem ser asseguradas, gratuitamente, pelos sistemas de ensino, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames, sendo viabilizados e estimulados, pelo Poder Público, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, conforme contido no Art. 37 da LDB, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Os jovens e adultos que compõem essa modalidade de ensino são, em sua maioria, pertencentes à classe trabalhadora, e retornam à escola já na juventude ou na adultidade, para cumprir uma etapa de ensino que deveriam ter realizado ainda na adolescência. Sob esse aspecto, e segundo a Resolução CNE/CEB n. 01/2000 (BRASIL, 2000), a EJA possui especificidade própria em função do perfil e situação dos estudantes atendidos, tais como: o modelo pedagógico a ser adotado, de modo a assegurar a equidade entre os componentes curriculares; o desenvolvimento da aprendizagem por meio da valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida, e da problematização e contextualização do conhecimento; e a readequação dos tempos e espaços escolares com vistas a estruturar uma identidade formativa para a EJA (BRASIL, 2000, p. 1-2)

Posterior à Resolução CNE/CEB n. 01/2000, é importante destacar a Deliberação n. 05/10 de 03 de dezembro de 2010, que estabelece as normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Segundo esta deliberação, a modalidade da EJA destina-se àqueles estudantes que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada, bem como àqueles que não tiveram a possibilidade de continuar esses estudos, cabendo, por isso, ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná assegurar oportunidades apropriadas, prioritariamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular.

Outro grupo de estudantes que fazem parte do contexto da diversidade das juventudes são aqueles que, por inúmeras razões, não correspondem à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes. Esses

são atendidos pela **Educação Especial**, que se constitui como uma área da educação destinada a apresentar respostas educativas àqueles que, supostamente, não apresentariam possibilidades de aprendizagem no coletivo das classes comuns, recebendo, assim, atendimento educacional paralelo ao contexto comum de ensino e denominações estigmatizantes.

Tomando por referência os principais marcos legais e pedagógicos e que norteiam o processo de ensino-aprendizagem para a consolidação da educação inclusiva, como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96); a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Parecer n. 17/2001, de 03 de julho de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto Federal n. 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências; a Lei n. 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência; a Deliberação n. 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná; e as Resoluções e Instruções Normativas da SEED/SUED/PR; inúmeros aspectos conceituais ganham nova significação. O primeiro deles é a redefinição do alunado da Educação Especial, apontando-se os estudantes com deficiência como o público-alvo ao qual se destina essa modalidade de educação. Tomando como base a Deliberação n. 02/2016 CEE/PR, consideram-se estudantes com necessidades educacionais especiais os que apresentam:

I - Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II - Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuromotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III - Transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;

IV - Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam

potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009; PARANÁ, 2016).

Estabelece-se também, de forma inovadora, a ampliação de sua oferta no sistema, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com a oportunidade de articulação e interatividade da Educação Especial com os demais níveis e modalidades de ensino. Desfaz-se, assim, o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente posto. Assim, verifica-se uma nova concepção de atendimento educacional especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais oferecidos, de modo a apoiar e complementar as práticas do ensino comum, abandonando a ideia de que os serviços especializados se resumem às classes e escolas especiais.

Ainda de acordo com a LDB, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de professores responsáveis pelo atendimento Educacional Especializado (AEE) e de serviços e recursos ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em favor da eliminação e minimização dos efeitos excludentes das barreiras de qualquer natureza (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais), que dificultem ou impeçam a convivência e a aprendizagem dos estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e suplementação curricular para os estudantes com altas habilidade/superdotação, do ambiente escolar.

O conceito de necessidades educacionais especiais amplia a ótica dos problemas de aprendizagem decorrentes não apenas de quadros orgânicos vinculados a deficiências ou distúrbios, mas também daqueles advindos de condições socioculturais diversas e econômicas desfavoráveis.

Considerando todos os elementos que já foram pontuados, a escola e a educação escolar não podem ser indiferentes à diversidade, visto que professores e estudantes presentes naquele ambiente são dos mais diversos pertencimentos étnico-raciais e culturais. Em linhas gerais, ao reconhecer e valorizar as diferenças, a educação questiona os binarismos e dicotomias estabelecidas em benefício de grupos que hegemonizaram o saber. Esse

movimento procura proporcionar aos sujeitos da educação escolar a problematização sobre o próprio conhecimento, contextualizando como ele foi construído social e temporalmente, estabelecendo a noção de que as diferentes culturas, vozes e narrativas, historicamente silenciadas, devem ser consideradas e legitimadas.

Sabe-se que o ambiente escolar é diverso, com estudantes provenientes dos mais distintos contextos sociais e históricos, e que a escola deve “reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana” (GOMES, 2007, p. 29).

A BNCC também destaca a inclusão e a valorização das diferenças, da pluralidade e da diversidade cultural, por meio do resgate e do respeito às várias manifestações de cada comunidade. O desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes. Nesse contexto, surgem as diversidades apresentadas socialmente, as quais nos fazem compreender que somos múltiplos, que estas diferenças devem ser respeitadas e pautadas em todos os momentos de divergência.

1.4 AS POSSIBILIDADES DO NOVO ENSINO MÉDIO

A sociedade contemporânea é caracterizada pela velocidade de mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, e os jovens são atores-chave dessas mudanças (CARRANO, 2012, p. 85). A escola precisa estar em consonância com esses processos, envolvendo a participação dos jovens no seu interior e respeitando suas percepções e leituras de mundo. Isso pode ocorrer em múltiplos espaços, a começar pela sala de aula, na qual os profissionais da educação podem repensar suas práticas, levando em consideração “o contexto, os interesses e a cultura dos estudantes”, articulados aos métodos ativos e maneiras diversas de abordagem dos conteúdos (PÁTARO; MORUZZI, 2011, p. 68).

Desse modo, a discussão sobre os **sujeitos da educação**, à luz da contribuição da teoria social, é perpassada pela compreensão dos indivíduos que a compõem, em suas dimensões objetivas e subjetivas. É preciso entender os diferentes sujeitos que integram a instituição escolar, considerando as implicações do mundo exterior e interior, ao mesmo tempo que possibilita aos estudantes a manifestação de suas perspectivas, anseios, ideias e emoções. O olhar aproximado e atento sobre as subjetividades e os contextos sociais relacionados aos estudantes é um importante elemento a ser considerado na etapa do Ensino Médio.

A transição da adolescência para juventude sinaliza momentos em que projetos vão sendo construídos e escolhas são feitas. Esses projetos contemplam a visão que o adolescente/jovem tem de si mesmo e do seu entorno, dos seus desejos e daquilo que almeja alcançar, e “essa visão de futuro está relacionada às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas até então na sua história” (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 278). Nessa perspectiva, a construção do Projeto de Vida se constitui em um processo de desenvolvimento pessoal/social e enaltece a proposição do protagonismo do estudante, inserida na presente proposta de reestruturação do Ensino Médio.

Como a escola é um espaço de construção da subjetividade, assim, ela consiste num lugar fundamental para a construção do projeto de vida que é definido por Catão (2001) como a intenção da transformação da realidade,

orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são levadas em conta as condições reais na conexão entre passado, presente e futuro. Essa construção é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é por meio da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos vislumbram a possibilidade de mudança de uma determinada realidade. Portanto, o projeto de vida é processo e produto da práxis que envolve uma organização multidimensional, entre elas os aspectos psicológicos, sociais e históricos.

Um dos desafios da escola contemporânea é repensar as suas concepções e práticas, promovendo o diálogo e captando o que as diversas culturas juvenis trazem de novidades, respeitando e valorizando as diferenças, tendo como princípio o direito desses jovens ao acesso e à permanência na escola. Incluir os jovens como sujeitos da educação significa reconhecê-los como agentes com capacidade de reflexão, autorreflexão, com posições e ações próprias, ao mesmo tempo que o jovem, em particular, “é formado no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Promover o **protagonismo juvenil** na escola é pensar o jovem como sujeito social desse espaço, reconhecendo suas características e especificidades, distanciando-se de concepções negativadas da juventude, como meros sinônimos de transitoriedade entre a suposta imaturidade e a completude da vida adulta (DAYRELL, 2003).

Em linhas gerais, é imprescindível que a escola efetive a escuta dos jovens, de modo que eles participem, tomem decisões e ajudem a solucionar problemas reais. Tendo ciência de que a escola não é a única instituição de aprendizagem e sociabilidade, também é necessário dirigir o olhar sobre as diversas formas de interação e socialização dos estudantes, estabelecendo diálogo com a família, com os grupos que frequentam e as diversas formas de sociabilidade e interação deles com a sociedade contemporânea.

Um dos princípios da Educação Nacional refere-se à valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 2017). Esse princípio deve ser efetivado por meio da escuta ativa dos anseios, projetos de vida, interesses e escolhas dos estudantes, reconhecidos como sujeitos centrais da instituição escolar. Aliado a essas práticas, o entendimento do contexto ao qual a escola está inserida é um objetivo a ser atingido, considerando as peculiaridades sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais os atores escolares estão inseridos.

Tratando-se da escuta ativa dos estudantes paranaenses, via pesquisa realizada, permitiu-se identificar e compreender um cenário que contempla os interesses e motivações desses estudantes, e que oferece algumas evidências sobre os contextos em que se inserem os paranaenses.

Para configurar esse cenário, cabe reafirmar algumas percepções presentes na pesquisa: no quesito que se refere às percepções sobre o atual Ensino Médio, em uma escala de concordância, somente 8,6% dos estudantes consideraram que conseguem conectar o que estudam com seu cotidiano; outro ponto fulcral é sobre a importância do trabalho na vida desses estudantes, pois 24,4% dos jovens que responderam à pesquisa declararam que estão trabalhando atualmente; 21,3% dos estudantes gostariam de escolher algumas disciplinas para aprofundar conteúdos de acordo com seus interesses; assim, ficam nítidos, nesse levantamento, os anseios por mudanças significativas que vão ao encontro de suas necessidades pessoais e profissionais, além de que é nítida também a intenção de ter um protagonismo no campo educacional.

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

Com essa nova proposta de organização do Ensino Médio, objetivava-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” (BRASIL, 2020). Pretende-se, portanto, viabilizar efetivamente um diálogo entre a escola e a comunidade, 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.

Dessa forma, a escola coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma formação integral. Nesse sentido, cada jovem é percebido como agente da escola, sujeito de direitos e de sua própria vida. Articulado ao protagonismo juvenil e à formulação do **Projeto de Vida**, o indivíduo se torna sujeito “quando consegue articular um projeto de vida” (CARRANO, 2011, p. 18). Por meio desse projeto, os jovens terão a oportunidade de desenvolver habilidades relacionadas à compreensão de si e do mundo, o respeito e cooperação, e, também, vão entender e refletir sobre as escolhas que serão feitas.

Tendo-se como premissa o respeito às experiências e vivências nas realidades concretas dos sujeitos que compõem a escola, este documento curricular convida todos os professores à realização desta prática. O diálogo é o caminho para a aproximação entre escola e estudantes, aprendendo a ouvi-los, assinalando suas potencialidades e conhecendo suas trajetórias (LEÃO; CARMO, 2014, p. 37-38).

O presente documento curricular convida também os educadores a uma reflexão sobre a etapa do Ensino Médio, articulando a relação entre a realidade educacional, a diversidade dos sujeitos que a compõem, os seus interesses e as suas expectativas.

2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NORTEADORES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

A proposta do Novo Ensino Médio apresenta modificações substanciais para essa etapa de ensino. A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), como já foi apresentado, define uma estrutura curricular que é composta por uma **Formação Geral Básica (FGB)** e **Itinerários Formativos (IF)** e está organizada em áreas do conhecimento. Essa Lei também salienta que a organização dos currículos será realizada a partir das competências e habilidades presentes da BNCC.

Para que a construção do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná atenda à legislação, é necessário a apresentação dos princípios pedagógicos que fundamentarão o processo de ensino-aprendizagem das redes e unidades escolares. Nesse sentido, quatro análises são fundamentais: a formação integral do sujeito; as competências e habilidades na organização curricular; a interdisciplinaridade e a contextualização como princípio metodológico; e a avaliação e o desenvolvimento de competências e habilidades.

2.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A BNCC prevê a formação integral dos estudantes, possibilitando-lhes que sejam capazes de lidar com os desafios do cotidiano. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço que tem como princípio a atuação transformadora, além de coletiva. Essa mudança de perspectiva exige não apenas alteração na maneira como os saberes são trabalhados durante o processo de ensino-aprendizagem, mas uma reforma de pensamento no que se refere à compreensão do papel da escola. Essa deve ser entendida como um sistema complexo, capaz de proporcionar aos educandos situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais (TESCAROLO, 2005).

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, como também proporcionar a formação para a cidadania, conforme já previsto pela LDB. Nesse sentido, o Componente Curricular Projeto de Vida é fundamental para o estabelecimento de uma configuração humana do ser cidadão, enquanto sujeito protagonista de sua história individual e social.

O despertar dos estudantes para a formação cidadã é proporcionado pelo 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. Para atingir tais objetivos, os professores precisam compreender o estudante como um ser pleno e com potencialidades.

Nesse contexto, destaca-se a importância e a necessidade do desenvolvimento de um processo de formação docente, no qual o professor possa refletir sua prática docente e ressignificá-la, a partir dos princípios do Novo Ensino Médio. É fundamental salientarmos que o saber do professor

é considerado como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), que, segundo a Resolução n. 02/2019 – CNE/CP, constituem as dimensões da ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essa mesma Resolução coloca em seu Art. 2º:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Nesse sentido, é salutar ressaltar o protagonismo dos docentes no processo de assimilação das mudanças advindas mediante o Novo Ensino Médio, bem como o intenso aprendizado e aprimoramento da prática docente com as mudanças a serem implementadas em 2022, protagonizando um novo processo de ensino- aprendizagem. Esse protagonismo também se estende às Instituições de Ensino Superior, pois elas possuem o dever de formar os futuros profissionais do campo educacional, englobando as mudanças advindas com o Novo Ensino Médio, bem como, instituir um campo fértil para as pesquisas científicas que surgirão tendo estas mudanças como escopo. É importante afirmar que o processo formativo docente é dinâmico e complexo, e que se origina na formação inicial, de caráter universitário, se complementando pela formação continuada. Salienta-se que a Resolução n. 02/2019 – CNE/CP apresenta a todos os Sistemas de ensino um grande desafio ao elaborar Competências Gerais Docentes. Dispostas no quadro abaixo, elas são destinadas à formação inicial dos professores, mas precisam ser incorporadas pelos profissionais que já concluíram essa etapa da formação.

Quadro 1 – Competências Gerais Docentes.

Competência 01: Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

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

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

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

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

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

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

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

Competência 09: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

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

Fonte: Resolução n. 02/2019 – CNE/CP.

Assim, a formação docente para o desenvolvimento de uma formação integral é um processo que exige tempo, flexibilidade, disponibilidade, e deve contar com o envolvimento de todos os sujeitos da escola. As mudanças

culturais só ocorrem quando todos os envolvidos se sentem capazes de reconhecer a importância de participarem ativa e arduamente de um momento de reconstrução, para que a educação faça sentido aos jovens. Dessa forma, a formação integral capacita os estudantes para que se aproximem criticamente dos contextos culturais, morais e políticos de suas vidas.

O processo de desenvolvimento humano envolve interação entre os sujeitos e o meio onde estão inseridos, do qual decorrem diversas aprendizagens. O desenvolvimento de **competências** e **habilidades** leva em consideração o duplo movimento de “saber” e de “saber fazer”. Nesse sentido, analisar, relacionar, comparar e compreender são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (BRASIL, 2018a, p. 563). Dessa forma, a noção de competência, aplicada ao contexto educacional, é entendida como uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

No contexto da BNCC, o termo **competência** é definido 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, 2018a). Essa perspectiva está relacionada a uma organização do processo que

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018a, p. 14).

A Formação Integral perpassa pela consecução das três dimensões ou domínios do saber, de acordo com Bloom *et al.* (1956), Bloom (1972), Clark (2006), Lomena (2006), Guskey (2001), e School of Education (2005). As características básicas de cada um desses domínios ou dimensões podem ser resumidas em:

- **Cognitivo:** relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência, do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. **As categorias desse domínio são: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação.**
- **Afetivo:** relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores para serem aprimoradas. **As categorias desse domínio são: receptividade; resposta; valorização; organização; e caracterização.**
- **Psicomotor:** relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. **As categorias desse domínio são: imitação; manipulação; articulação; e naturalização.**

Uma análise dos princípios curriculares presentes na BNCC permite a compreensão de que, em cada etapa de ensino, as habilidades vão sendo consolidadas e aprofundadas para que, ao final do percurso, o sujeito tenha desenvolvido as competências propostas. Desta maneira, propõe-se uma educação que viabilize a formação do sujeito em todas as suas dimensões, para que seja capaz de experienciar, refletir, compreender e conceituar os diversos contextos em que se insere.

Visando a essa formação integral, a BNCC preceitua que o estudante tenha desenvolvido as dez competências ao final da Educação Básica. Cada uma delas apresenta elementos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem e o resultado esperado a partir da abordagem de algumas dimensões. Destaca-se que cada uma das competências sempre estará relacionada ao desenvolvimento de aprendizagens que mobilizarão habilidades. O quadro a seguir apresenta esse aspecto:

Quadro 2 – Competências dispostas na BNCC, suas finalidades e resultados esperados

COMPETÊNCIA 01: CONHECIMENTO	Busca Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital
	Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
COMPETÊNCIA 02: PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICA E CRIATIVO	Busca Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade
	Para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
COMPETÊNCIA 03: REPERTÓRIO CULTURAL	Busca Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais
	Para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
COMPETÊNCIA 04: COMUNICAÇÃO	Busca Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica
	Para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

COMPETÊNCIA 05: CULTURA DIGITAL	Busca Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)
	Para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
COMPETÊNCIA 06: TRABALHO E PROJETO DE VIDA	Busca Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências
	Para entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIA 07: ARGUMENTAÇÃO	Busca Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
	Para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
COMPETÊNCIA 08: AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	Busca Conhecer-se, apreciar-se.
	Para cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
COMPETÊNCIA 09: EMPATIA E COOPERAÇÃO	Busca Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.
	Para respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
COMPETÊNCIA 10: RESPONSABILIDADE E CIDADANIA	Busca Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.
	Para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptação da Resolução n. 04/2018 (BRASIL, 2018b).

A formação a partir das dez competências da BNCC traz a necessidade do desenvolvimento de um processo educacional que reconheça o estudante em sua pluralidade, apontando, ao mesmo tempo, para a importância de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

O foco das competências e habilidades na composição do currículo da Educação Básica visa à construção coletiva de uma formação global, significando a realidade local, articulada ao contexto, propositiva na área emocional e ética, resiliente aos desafios conjunturais.

A partir da proposta da BNCC, é necessária a realização de uma reelaboração curricular. O currículo é a expressão da função socializadora da escola. Nele estão expressos os objetivos e objetos de aprendizagem e as formas de desenvolvê-los, com a projeção intencional das aprendizagens propostas, esperadas e geradas (SACRISTÁN, 2000).

O Currículo contém em si o que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo de sua vida. As decisões sobre o currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído e qual seu papel nos destinos humanos (MELLO, 2014; SACRISTÁN, 2013).

A proposta do Novo Ensino Médio apresenta modificações substanciais para essa etapa de ensino. A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), como já foi apresentado, define uma estrutura curricular flexível que é composta por uma **Formação Geral Básica (FGB)** e **Itinerários Formativos (IF)** e está organizada em áreas do conhecimento. Essa Lei também salienta que a organização dos currículos será realizada a partir das competências e habilidades presentes da BNCC.

A Formação Geral Básica é composta por competências e habilidade previstas na BNCC e articulada com um todo indissociável, contemplando questões relacionadas ao contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada nas seguintes áreas:

- I - Linguagens e suas Tecnologias.
- II - Matemática e suas Tecnologias.
- III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
- IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Cabe mencionar que as áreas supracitadas contemplarão todos os componentes curriculares. As redes de ensino organizarão seus currículos de forma que os componentes de uma mesma área sejam trabalhados de maneira integrada. A Língua Portuguesa e a Matemática são as únicas disciplinas com habilidades específicas que precisarão ser trabalhadas obrigatoriamente durante toda a extensão do Ensino Médio.

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. São divididos em IF de Ciências da Natureza, IF de Ciências Humanas, IF de Linguagens, IF de Matemática, e IF que integram duas áreas do conhecimento. Destacamos que o Projeto de Vida, segundo as Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná, é entendido como um componente curricular, haja vista a sua importância no processo de escolha, do estudante, do seu percurso formativo.

A essência do Novo Ensino Médio é o protagonismo do estudante; portanto, o aprendizado precisa ser significativo. Para Ausubel (2003), a aprendizagem perpassa o processo de memorização dos saberes das áreas do conhecimento, mas precisa ser mediada de forma que se torne significativa para o estudante. Esse autor pontua a necessidade de distinção entre a aprendizagem mecânica, que acontece de forma receptiva, e a aprendizagem significativa, que requer um esforço do estudante em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente.

Ausubel (2003) também destaca três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; e a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende desenvolver. Para isso, é fundamental considerar os saberes prévios do estudante, tanto os que são parte de sua experiência cotidiana quanto os que foram desenvolvidos durante o Ensino Fundamental.

A BNCC, para essa etapa de ensino, apresenta competências e habilidades para cada um dos componentes curriculares das áreas do conhecimento. A BNCC para o Ensino Médio, por sua vez, apresenta competências e habilidades para as áreas do conhecimento. Dessa forma, visando a um alinhamento curricular entre as duas etapas, como também para o processo de transição, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná busca articular, de forma interdisciplinar, os componentes curriculares de cada uma das áreas do conhecimento presentes na FGB, visando à formação integral do sujeito.

Na elaboração do currículo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento e explicitação das competências que assegurem as aprendizagens essenciais. Por meio da indicação assertiva do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Para a implementação da proposta do Novo Ensino Médio, atendendo às necessidades contemporâneas, é necessária a elaboração de um currículo que coloque em prática a proposta de flexibilização curricular, o foco no estudante e seu protagonismo, além da garantia da constituição de saberes de modo progressivo.

A nova proposta de estruturação curricular, formada por duas partes: a FGB e o IF, apresenta uma lógica diversa àquela estabelecida tradicionalmente, de caráter disciplinar. O currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, tendo em vista que as competências, por si, expressam uma integração dos conteúdos, conceitos e processos metodológicos.

Nesse sentido, é importante reforçar que elaborar um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, “[...] educar os [estudantes] para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos [estudantes] para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (LEITE, 2004, p. 126).

Daqui depreende-se a importante consideração acerca do **protagonismo juvenil** e da construção de **autonomia** para a consolidação do **Projeto de Vida** do estudante nesta proposta curricular. A perspectiva de um currículo integrado e propositivo de uma formação para além dos conteúdos historicamente acumulados – ainda que fundamentais na composição disciplinar e na relação interdisciplinar – pressupõe a necessidade de constantes diálogos entre os conhecimentos disciplinares (interdisciplinaridade), entre a comunidade escolar e o contexto escolar local.

Diante dessas especificidades, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná está organizado a partir dessa lógica, na qual as competências e as habilidades são entendidas como ponto de partida para a organização e mediação dos saberes.

2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

A interdisciplinaridade é algo que se impõe, historicamente, como imperativo que consiste na esfera epistemológica da produção e da socialização do conhecimento, no campo das diversas áreas do saber, que perfazem o campo educacional na atualidade. A busca incessante dos indivíduos pela satisfação das múltiplas necessidades de natureza biológica, intelectual, afetiva, cultural e estética estabelece a necessidade da interdependência e de conexões recíprocas das áreas do conhecimento, com o intuito de romper as fronteiras disciplinares.

É salutar ressaltar que a interdisciplinaridade não é estruturada apenas pelo componente cognitivo, ela também é concebida em termos de atitude. Apresenta-se como uma ideia, uma prática, um projeto que intenciona a colaboração, a cooperação de diálogo de abertura ao outro, e também impõe a exigência de partilha do conhecimento, sem a primazia de um conhecimento em detrimento de outro.

Ao contextualizar a importância da interdisciplinaridade, faz-se necessário salientar que as especialidades devem transcender às suas próprias áreas, tomando consciência de seus limites, acolhendo as contribuições das outras disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade é concebida como uma epistemologia de complementaridade e de convergência que possibilita a integração dos saberes.

As proposições teóricas acerca da interdisciplinaridade têm diferentes implicações na prática docente. Suas bases incidem sobre a produção do conhecimento de referência, antes de este se tornar um conteúdo escolar, e também como as problemáticas de investigação e sistematização, vividas na sua elaboração, influenciam nas articulações entre os métodos e os pressupostos teóricos (ZABALA, 2002).

Para que a interdisciplinaridade ocorra no contexto do Ensino Médio, algumas estratégias podem ser adotadas, por meio do trabalho pedagógico com projetos, oficinas, laboratórios, entre outras possibilidades, diante do

rompimento com o trabalho isolado apenas nos componentes curriculares. 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. Sequências didáticas que levem em consideração essas lógicas colaboram para uma educação relacional e integrada.

A reflexão em torno da aprendizagem como direito e condição para a formação integral do estudante, no Novo Ensino Médio, encontra consonância na interdisciplinaridade e na contextualização como princípios articuladores do currículo. Esses dois conceitos se concretizam numa prática na qual os educadores pensam, planejam, vivenciam-na e organizam-na constantemente. Ambos implicam numa mobilização dos profissionais da educação a assumirem uma postura pedagógica pela qual se reconheça as múltiplas determinações que constituem o conhecimento, o qual é parte indissociável de uma construção cultural e historicamente constituída.

A contextualização vislumbra dar significado ao que é ensinado, ou seja, objetiva encurtar a distância entre os conteúdos ensinados e a realidade do estudante, com a finalidade de tornar os conhecimentos mais atraentes. Nesse sentido, a contextualização não deve acontecer apenas para tornar o conteúdo mais atraente, mas é fundamental que o estudante se torne capaz de analisar a realidade, imediata ou distante, atual ou histórica, e consiga compreender, na sua vida em particular, a importância do que é estudado (BRASIL, 2006).

Na atribuição de sentido e significado ao que é vivido pelo estudante a partir da contextualização, o docente pode “despertar” o protagonismo do estudante com proposições envolvendo a consecução de projetos que almejam interferir positivamente no contexto social, ambiental e profissional. Portanto, o conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um meio para a interação com o mundo.

Os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização se complementam e contribuem para que o estudante compreenda a realidade como um sistema complexo. Ao estudar os fenômenos a partir de uma abordagem sistêmica, que estimula a organização do pensamento e o estudo da realidade pela análise e pela síntese, o estudante tem a possibilidade de construir um conhecimento integrado, organizar o seu pensamento e diferenciar os saberes (MORIN, 2005).

A teoria da complexidade proposta por Edgar Morin (2000) assinala a importância da visão integral da totalidade para o desenvolvimento dos saberes necessários para a educação do século XXI. Nesse sentido, torna-se pertinente a investigação de novos ângulos e concepções teóricas sobre um objeto de conhecimento, conectando saberes, visíveis e invisíveis, à perspectiva do pensador, que mobiliza uma compreensão total, e não fragmentada.

Ao se constituírem como princípios articuladores do currículo, a interdisciplinaridade e a contextualização permitem ao estudante compreender características que estabelecem elos entre os saberes. Apropriando-se da unidade que há no conhecimento, reunido sob determinadas características comuns em uma área e, sob características comuns ainda mais detalhadas, em um componente curricular.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), no Art. 17, destaca que “a contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos” (BRASIL, 2018a). As *Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná* (PARANÁ, 2006) também destacam a importância da interdisciplinaridade e da contextualização no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, enfatizando que o currículo deve ser organizado e planejado, dentro das áreas de conhecimento, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar.

Uma das contradições do saber refere-se ao fato de que há a exigência da unidade, mas, ao mesmo tempo, observa-se um movimento de dispersão dos conhecimentos (LUFT, 2014). Na etapa do Ensino Médio, é essencial que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de maneira integral, colocando em prática o diálogo entre as teorias e conceitos apresentados. Dessa forma, diferentes áreas e disciplinas passam a fazer sentido aos estudantes, que podem aplicá-los em suas vidas, a partir do que lhes foi apresentado durante a Educação Básica.

As teorias que enfatizam a transdisciplinaridade do conhecimento apontam que as dificuldades de pensar a integração dos saberes resultam da concepção de ciência ainda predominante, que não possui o foco relacional entre os conhecimentos (LUFT, 2014).

Nesse sentido, a inovação no conhecimento científico é perpassada pelos avanços registrados pela interdisciplinaridade, considerando os seus

aspectos de combinação, convergência e complementaridade. Esse movimento busca um conhecimento transdisciplinar que contemple a fusão e a unificação dos saberes (POMBO, 2004).

Destaca-se que a produção do conhecimento está imbricada à existência humana, pois tanto o conhecimento em si como a escola que o socializa determinam e são determinados pelas relações sociais vigentes. É, assim, um processo complexo que envolve, entre outros aspectos, os interesses na produção do conhecimento e os discursos da sua veiculação, os quais privilegiam a especificidade dos campos do saber num momento e em outro, a sua aproximação, oscilando entre fragmentação e integração (BIANCHETTI; JANTSCH, 2002).

Assim, o conhecimento tem um caráter unitário, como prática social, e um caráter único, analisado em múltiplas dimensões. Na investigação específica da sua produção, compreende-se que um fato em si se constitui como uma parte de um todo do qual não pode ser dissociado (MORIN, 2005). Ou seja, é urgente a necessidade de uma visão de totalidade que não deixe de considerar as especificidades. O reconhecimento dessa relação parte-todo é um suporte para a análise da interdisciplinaridade, não só na produção e veiculação do conhecimento em si, mas também na prática docente intencionalmente articuladora e contextualizada (MORAES, 2007).

A docência, de maneira geral, tem sido organizada a partir de currículos, cujos conhecimentos são didaticamente divididos em áreas ou componentes curriculares para fins de ensino. Contudo, convém ressaltar que esses documentos são produzidos a partir da realidade local em que, necessariamente, há muitas relações encadeadas tanto em conceitos como em práticas importantes para a compreensão do mundo material e imaterial. 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 (CARBONELL, 2016; MORIN, 2005).

A organização por áreas de conhecimento, segundo o Parecer CNE/CP de 11/2009,

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e principalmente cooperativo dos docentes no planejamento

e na execução dos planos de ensino, perfazendo as premissas da interdisciplinaridade (BRASIL, 2009).

Assim, neste Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, defende-se a interdisciplinaridade e a contextualização como posturas pedagógicas, as quais requerem intencionalidade no planejamento e na docência.

Esta proposição está em concordância com a BNCC, que destaca, em sua introdução, a pertinência dessa compreensão, para todas as etapas da Educação Básica, no desenvolvimento das 10 competências gerais. No contexto educacional, a interdisciplinaridade não é apenas uma epistemologia, mas, acima de tudo, um encaminhamento metodológico, e está relacionada à promoção de um planejamento curricular pautado por ações pedagógicas com o objetivo de

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas, em relação à gestão do ensino-aprendizagem; [...] (BRASIL, 2018c, p. 16).

As orientações contidas neste Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná estão articuladas ao Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018). Ao fundamentar os princípios para a educação paranaense, o Referencial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aponta que, partindo da organização do tempo e espaços disponíveis, cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, rompendo com a rigidez e a fragmentação historicamente constituídas (PARANÁ, 2018, p. 26).

Dessa maneira, reafirma-se que o suporte que precede as relações interdisciplinares está na compreensão da produção do conhecimento na realidade material e imaterial – imperativamente contextualizada – e na importância de reestruturação da práxis docente, a partir dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização.

Nessa perspectiva, no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento como princípios pedagógicos ultrapassam alternativas metodológicas e de experiências, porém não as dispensam. Pelo contrário, para a efetivação da educação integral em uma escola que acolha as juventudes, que promova o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, o protagonismo do estudante e seu projeto de vida, as múltiplas propostas metodológicas e as experiências nessa direção são fundamentais enquanto suportes à docência (BRASIL, 2018).

3 A AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A avaliação consiste em uma ação ampla e complexa que envolve todos os atores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem das instituições de ensino. Esse processo exige intensa reflexão e planejamento para a consecução de objetivos. Assim, o ato avaliativo articula-se ao contexto educativo, social e político. Segundo da LDB, Lei n. 9.394/1996, em seu Art. 24, a avaliação deve ser entendida como um processo e, nesse sentido, as *Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná* apontam que o processo avaliativo observará os seguintes critérios:

- I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- II - obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pela instituição de ensino em seu Regimento Escolar;
- III - possibilidade de avanço no curso e nas séries mediante verificação do aprendizado, de acordo com o previsto na Proposta Pedagógica curricular da instituição de ensino e registrada em seu Regimento Escolar;
- IV - aproveitamento de estudos concluído com êxito em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, como parte da carga horária do Ensino Médio, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos;
- V - aproveitamento de experiências adquiridas fora do

ambiente escolar, em atividades realizadas pelos estudantes, como aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e outros que poderão ser contabilizados como certificações complementares, devendo constar do histórico escolar do estudante (PARANÁ, 2006).

Sob essa ótica, o processo avaliativo também apresenta vários sentidos que são produzidos pela interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolver de competências, que estrutura uma rede de subjetividades que envolve todos os atores do processo educativo. Demo (1999) afirma que “refletir é também avaliar, avaliar é também planejar e estabelecer objetivos”.

Portanto, a avaliação do desenvolvimento do estudante e a verificação de seu rendimento escolar dá-se em caráter formativo e deve considerar o desenvolvimento curricular progressivo, de modo a consolidar a articulação entre as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, bem como essa avaliação intenciona a compreensão do saber enquanto valor sócio-histórico, desenvolvido ao longo do tempo, com conhecimentos e metodologias que propiciem uma postura crítica frente às mudanças desafiadoras da contemporaneidade, que visa a incentivar o protagonismo e autonomia do estudante.

Nesse sentido, o desempenho escolar é entendido como a verificação da capacidade para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de forma que estes possam ser articulados e integrados, expressando-se nas competências gerais da Educação Básica e específicas das áreas de conhecimento descritas neste Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, visando à formação integral do estudante, nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida.

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. As DCNEM (BRASIL, 2018a), ressaltam essa questão ao apresentar:

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem: [...] III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes;

IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos; domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;

práticas sociais e produtivas, determinando novas reflexões para a aprendizagem; domínio das formas contemporâneas de linguagem;

[...] (BRASIL, 2018a).

Nessa indicação, observa-se que conteúdos, metodologias e avaliação se utilizam dos mesmos elementos didáticos (recursos, técnicas, instrumentos, entre outros) voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades. Isso implica na coerência entre o que e como se ensina e aprende, e a concepção de avaliação adotada, bem como na ideia de continuidade do processo avaliativo. Assim, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas nas instituições de ensino, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, entre outras, de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre ter adquirido as competências previstas para esta etapa de ensino.

Assim, a avaliação deve conduzir o processo de ensino-aprendizagem, “as atividades que os professores promovem, as experiências que os [estudantes] realizam e os conteúdos de aprendizagem” são os determinantes para a análise e compreensão de uma ação formativa (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 195).

A avaliação está incorporada permanentemente ao ensino e associada às oportunidades (didático-metodológicas) que os estudantes têm para apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das competências e habilidades (LUCKESI, 2012).

Para Luckesi (2000), o ato de avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher os estudantes no estado em que se encontram,

para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Portanto, os atos de avaliar implicam em diagnosticar e renegociar constantemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida.

Para a consecução do processo de avaliação por competências, faz-se necessária uma revisão de todo o processo de ensino e aprendizagem, em que existam o planejamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas, e, com isso, o planejamento pedagógico vai sendo direcionado para esta perspectiva, seja com atividades que levem em consideração a realidade da sala de aula, projeto desenvolvido em sala para um estudo de caso ou uma problematização contextualizada, e atividades práticas, por exemplo. Perrenoud (2002) profere que, para gerir a progressão das aprendizagens, há a necessidade de realização de acompanhamentos constantes das aquisições de aprendizagens pelos estudantes, que são fundamentais para estruturar decisões acerca das aprovações ou de orientações. Também é salutar destacar a função de contribuição para a formulação de novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Para isso, a avaliação precisa ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, visando a acompanhar o desempenho no presente e orientar o futuro, bem como modificar práticas insuficientes, apontando possibilidades de mudança, priorizando e aumentando efetivamente a aprendizagem.

Avaliar pela lógica de competências e habilidades é assentir que, por intermédio dos conteúdos que os estudantes têm acesso, eles possam adquirir condições de mobilizar o que conheceram no espaço da sala de aula para leituras mais aperfeiçoadas do mundo, bem como assimilar a resolução de problemas e a aplicabilidade do conhecimento em situações reais, ressignificando o que foi aprendido.

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), segundo as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do Paraná*. Esse Sistema se configura em um sistema de avaliação que permitirá “a avaliação do estudante e seu rendimento escolar, a avaliação das condições institucionais e dos cursos dessa etapa educacional e a avaliação do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná”, objetivando “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

4 O PROJETO POLÍTICO - PEDAGÓGICO E O NOVO ENSINO MÉDIO

No que tange às normas já citadas e às adequações a serem realizadas em função do Novo Ensino Médio, faz-se necessário mencionar a Deliberação n. 02/18, de 12 de setembro de 2018, que define as normas para a organização escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o período letivo das instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, como é apontado em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º Esta Deliberação dispõe sobre a Organização Escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Art. 2º Às mantenedoras cabe orientar a organização de suas instituições de ensino, com base no disposto nesta Deliberação.

Em seus artigos 10 e 11, define-se que:

Art. 10. O Projeto Político-Pedagógico – PPP é o documento institucional que define o rumo, a intenção e os processos pedagógicos e administrativos que serão utilizados para cumprir as metas, expectativas e objetivos propostos pela comunidade escolar e local.

Art. 11. O PPP deve ser elaborado e atualizado coletiva e democraticamente pela equipe diretiva da instituição de ensino, com a participação da comunidade escolar, atendido o disposto nesta Deliberação e demais normatizações pertinentes.

Nesse sentido, a construção do PPP deve ser realizada de maneira colaborativa e democrática, estruturada em princípios basilares, elencados no Art. 12,, como o respeito ao pluralismo e concepções pedagógicas; compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem; garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, com a efetiva aprendizagem do estudante; compromisso com a formação cidadã, na perspectiva dos Direitos Humanos; compromisso com a Educação Ambiental; garantia da gestão democrática na instituição de ensino; respeito e autonomia pedagógica dos profissionais da educação na execução do PPP; contextualização da ação educativa; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais; integração da instituição de ensino com a comunidade local; respeito às diferenças e às diversidades; respeito e autonomia pedagógica dos profissionais da educação na execução do PPP; contextualização da ação educativa; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais; integração da instituição de ensino com a comunidade local; respeito às diferenças e às diversidades; eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação; e a valorização dos profissionais da educação.

Mediante o exposto, os princípios elencados deverão estruturar a atualização dos PPP das unidades de ensino de todo o Estado do Paraná, a partir deste Referencial Curricular, enfatizando a importância do protagonismo dos estudantes e também dos profissionais da educação na construção do Novo Ensino Médio, para salvaguardar as finalidades da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BANIWA, G. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. (org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental Processos e demandas no CNE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão e sobre possibilidades, limites, tendências alguns elementos históricos e conceituais. **Ensino em Revista**, v. 10, n. 1, p. 7-25, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980/1985**. Brasília, MEC/DDD, 1980. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000657.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE/CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB n. 02/2012. Brasília: CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE/CEB n. 08/2012. Brasília: CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: MEC, [2013]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015**.

Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018a]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2018b]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. Resolução CNE/CP n. 04/2018. Brasília: CNE/CP, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 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, DF: Presidência da República, [2018d]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2019.

CARBONELL, J. **Pedagogias do séc. XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez. 2011.

CARRANO, P. A participação social e política dos no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, n. 27, 2012.

CATÃO, M. F. **Excluídos sociais em espaço de reclusão**: representações sociais na construção do projeto de vida. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a.

CATÃO, M. F. **Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social**. Joao Pessoa: Ed. Universitária, 2001b.

DEMO, P. Habilidades para o Século XXI. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: www.oei.es/pdf2/habilidades-seculo-xxi.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** 2003, n. 24, p. 40-52.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4596>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FELIPE, A. F.; ARLINDO, M. A. S. A Educação no/do Campo como possibilidade de permanência do jovem na terra: os desafios da Escola Municipal Rural São Joaquim em Selvíria (MS). **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas/MS**, ano 24, n. 13, nov. 2016.

FERRAZ; A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista de Gestão da Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 08 dez. 2020.

GOMES, N. L. Indagações sobre currículo. *In*: BRASIL. **Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio. *In*: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2009. **Anais [...]**, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LEÃO, G.; CARMO, H. C. Os jovens e a escola. **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

LEITE, J. F. N. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

LUFT, E. O problema da transdisciplinaridade: Ciência e filosofia hoje. **Revista INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p.66-83, jan./jun. 2014.

- MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MELLO, G. N. **Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos para o Século XX?** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2007.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED - PR: fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico - 1987-1990**. Curitiba: SEED, 1987.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.
- PÁTARO, C. S. de O.; MORUZZI, A. B. Culturas juvenis e currículo: Valorização dos sujeitos no trabalho escolar. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 61-81, set./dez. 2011.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da Avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: POMBO, O. **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade.** Porto: Campo das Letras, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, B. B. M. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado.** São Paulo: Escrituras, 2005.

TOURAINÉ, A. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 2003.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Penso, 2014.

