

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

2025

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

Versão Consulta Pública

Versão Consulta Pública

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de matrículas no Ensino Médio no Sistema de Ensino do Paraná (2014 a 2023).....	27
Gráfico 02 – População residente no Brasil (%), segundo sexo e grupos de idade, em 2010 e 2022.....	28
Gráfico 03 – Número de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação e Profissional (2014-2023).....	30
Gráfico 04 – Taxa de aprovação do estado do Paraná em comparação à média do Brasil (2014 a 2023).....	31
Gráfico 05 – Taxa de abandono escolar - Paraná (2014 a 2023).....	32
Gráfico 06 – Taxa de distorção idade-série - Paraná (2022 e 2023).....	33

Versão Consulta Pública

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Competências dispostas na BNCC, suas finalidades e resultados esperados.....	45
---	----

Versão Consulta Pública

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade no Sistema de Ensino do Paraná (2014 a 2023), em %.....	29
Tabela 02 – Resultados do Ensino Médio do Paraná no SAEB em comparação aos do Brasil (2017 a 2023).....	34
Tabela 03 – Resultados do IDEB no Paraná e no Brasil (2011 a 2023).....	35
Tabela 04 – Atividades que os estudantes mais gostam de participar durante as aulas.....	37
Tabela 05 – As aulas que você tem em seu dia a dia permitem que você.....	38
Tabela 06 – Sobre como você utiliza o que aprende em seu cotidiano, assinale uma alternativa.....	38
Tabela 07 – As aulas de Projeto de Vida lhe ajudam a pensar na sua vida e em sua carreira profissional?.....	39
Tabela 08 – As aulas do Itinerário Formativo lhe apoiam no aprofundamento da sua aprendizagem?.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE - Conselho Nacional de Educação
COVID-19 - *Corona Virus Disease 2019*
CP - Conselho Pleno
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EDH - Educação em Direitos Humanos
EA - Educação Ambiental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais
ETP - Educação Técnica e Profissional
FGB - Formação Geral Básica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF - Itinerário Formativo
IFA - Itinerário Formativo de Aprofundamento
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PCAE - Programa de Combate ao Abandono Escolar
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEA-PR - Programa Estadual de Educação Ambiental do Paraná
PFO - Parte Flexível Obrigatória
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PPC - Proposta Pedagógica Curricular
PPP - Projeto Político Pedagógico
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado do Paraná
SERP - Sistema Educacional da Rede de Proteção
SETI-PR - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UNESCO - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
TEXTO INTRODUTÓRIO.....	11
O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.....	12
1. O ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ORGANIZACIONAIS.....	12
2. O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.....	26
2.1 Análise dos indicadores educacionais.....	26
2.2 Análise das percepções e dos interesses dos estudantes paranaenses sobre o Ensino Médio.....	35
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ.....	42
1. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO.....	42
2. A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS.....	48
3. A AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	53
4. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE ACORDO OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE.....	58
DEMARCADORES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE.....	60
DIMENSÕES DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE.....	68
1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	69
2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	70
3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO.....	73
4. O ENSINO MÉDIO E AS MODALIDADES DE ENSINO.....	76
REFERÊNCIAS.....	87

APRESENTAÇÃO

A urgência de uma reforma do Ensino Médio no Brasil vem sendo discutida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essas discussões ganharam força visando apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas inovadoras, para que o currículo fosse organizado de maneira flexível, atendendo as expectativas e necessidades dos estudantes, fomentando atividades que contemplassem a Iniciação Científica, a Comunicação, o Letramento e a Cultura Digital, o Protagonismo Juvenil e a inserção no mundo do trabalho.

No estado do Paraná, a reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), acompanhada pela Resolução MEC/CNE n.º 03 de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e pela publicação da Resolução MEC/CNE n.º 04, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018c), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018d), promoveu uma série de ações coordenadas envolvendo a Secretaria de Estado da Educação, como órgão executivo e o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino, as quais resultaram na publicação da Deliberação CEE/PR n.º 04, de 29 de julho de 2021, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Complementares para o Novo Ensino Médio do Paraná e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021).

Tendo em vista a promulgação da Lei n.º 14.945/2024 (BRASIL, 2024a), a qual revogou parcialmente a Lei n.º 13.415/2017, foi estabelecida uma nova organização para o Ensino Médio em todo o país. Considerando as mudanças, advindas da Lei, juntamente com a publicação da Resolução CNE/CEB n.º 02, de 13 de novembro de 2024, que atualiza das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2024b), foi realizada a revisão do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, contemplando os princípios pedagógicos que norteiam essa etapa de ensino.

Este Referencial está estruturado em três volumes: 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; os demarcadores conceituais essenciais para o desenvolvimento da gestão e prática pedagógica das escolas paranaenses; os pressupostos da educação inclusiva, amparada pela educação em direitos humanos, destacando a diversidade das juventudes e as modalidades de ensino; os princípios pedagógicos e formativos que orientam o Ensino Médio do Paraná.

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. Inclui a Educação Digital, orientada pela BNCC Computação e 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 desenvolvidas habilidades específicas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os **Itinerários Formativos** estão organizados em subseções. Após uma breve introdução, trazendo o conceito e finalidades do Itinerário Formativo de Aprofundamento, seguem pressupostos que orientam o Projeto de Vida e, na sequência, os princípios organizadores para a elaboração de Itinerários Formativos: a perspectiva do desenvolvimento de projetos integradores, os elementos conceituais, orientações pedagógicas, encaminhamentos metodológicos e avaliativos por área do conhecimento; os quais objetivam orientar as redes e instituições de ensino do estado, na estruturação de suas propostas curriculares. Por fim, são explicitados os princípios balizadores para organização e estruturação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Os três volumes se integram possibilitando a construção curricular, com foco na aprendizagem de todos os estudantes das instituições de ensino que ofertam o Ensino Médio, a partir da premissa da formação integral do sujeito.

TEXTO INTRODUTÓRIO

Versão Consulta Pública

O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

A adequação do Ensino Médio às normativas vigentes é necessária e essencial e contempla um conjunto de ações que traduzem desafios para todas as instituições de ensino públicas e privadas do país. Um primeiro passo nessa direção é a reflexão acerca da organização curricular, que viabiliza a compreensão do contexto do território paranaense e de possibilidades para a implementação de mudanças qualitativas no Ensino Médio. Para tanto, serão apresentados os aspectos históricos do processo de organização pedagógica no estado e uma análise dos indicadores educacionais e das percepções e expectativas dos estudantes desta etapa.

1. O ENSINO MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E ORGANIZACIONAIS

As mudanças propostas para o Ensino Médio ao longo dos últimos tempos são fruto de anos de planejamentos e de debates entre diversos setores da sociedade. Sendo assim, para ter-se um melhor entendimento sobre a proposta em vigor para o Ensino Médio, aprovada pela Lei n.º 14.945/2024 (BRASIL, 2024a), 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. A partir da década de 1930, pode-se destacar a Reforma Francisco Campos (1931), que teve como principais focos a obrigatoriedade do ensino até 18 anos e a gratuidade em todos os níveis. 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.º 4.024, 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.º 5.692, de 11 de agosto 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, a partir da Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou a Lei n.º 5.692/1971 em relação a esta obrigatoriedade. 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 (CNE). 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 para os diferentes níveis e áreas de estudo, com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem apresentadas pelo processo educativo. Assim, a Lei n.º 5.692/1971, assinalava a intenção pedagógica em tornar os conhecimentos assimiláveis pelos

estudantes. Também havia ênfase no papel da escola na preparação do jovem para a vida (SANTOS, 2014).

A partir da década de 1980, foram inseridos vários temas na pauta educacional, tais como: a gratuidade, a qualidade e a universalização da educação.

Assim, o Governo Federal desenvolveu e publicou 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 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:

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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), segundo a qual o Ensino Médio tem como finalidade ampliar os conhecimentos adquiridos, possibilitando a continuidade dos estudos, preparar para o trabalho e a cidadania, estimular a aprendizagem contínua e a adaptação a novas exigências, desenvolver a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, além de integrar teoria e prática para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. A LDB, em seu Art. 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 e locais da sociedade, da cultura, da economia e das características dos estudantes.

Reafirmando a LDB, foi publicado o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio* (PCN) (BRASIL, 2000a), com 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. A publicação desse documento não dispensou a elaboração de diretrizes curriculares nacionais e de uma base nacional comum aos currículos.

De acordo com os PCN, à época, se apresentavam desafios relacionados ao avanço das novas tecnologias, aumentando a quantidade de informações disponíveis, exigindo uma nova abordagem na formação dos cidadãos. Em vez de apenas acumular conhecimentos, o foco do Ensino Médio deveria estar no desenvolvimento de bases essenciais na preparação científica e no uso de tecnologias em diferentes áreas. Defendia-se uma formação geral, que desenvolvesse as habilidades de pesquisar, analisar e selecionar informações, além de estimular a criatividade e a aprendizagem ativa, em vez da simples memorização (BRASIL, 2000a).

Seguindo o processo de construção curricular, o estado do Paraná, elaborou e publicou em 2008 as *Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná* (PARANÁ, 2008), 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 atender às necessidades da realidade educacional paranaense e preceituar um currículo com dimensões científica, artística e filosófica, organizado por disciplinas que deveriam dialogar numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada sócio-historicamente.

Em 2010, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), e em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a), válida em todas as formas e modalidades de ensino.

Juntos, esses documentos estabeleceram 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 em relação à garantia da democratização do acesso, da inclusão, da permanência e da conclusão com sucesso da escolarização básica, pelas crianças, jovens e adultos, da aprendizagem que possibilite a continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

As Diretrizes citadas reafirmaram as finalidades já previstas na LDB, como a formação integral do sujeito e a preparação básica dos estudantes para o trabalho e para a cidadania, mas também apresentaram 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.º 1.140/2013 (BRASIL, 2013), do Ministério da Educação, foi 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.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas de desenvolvimento para toda a educação para um período de dez anos, 2014 a 2024. 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 a relação entre teoria e prática. Para o estado do Paraná, em 2015, foi aprovado o Plano Estadual de Educação, pela Lei Estadual n.º 18.492, de 24 de junho de 2015 (PARANÁ, 2015a), com vigência até o ano de 2025. 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 e aprendizagem.

A partir do ano de 2015, com a publicação da Portaria n.º 592/2015 (BRASIL, 2015b), do Ministério da Educação, deu-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.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB e estabeleceu mudanças para a etapa do Ensino Médio, como a ampliação de carga horária mínima e do número de 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 e de Itinerários de Formação Técnica Profissional.

A organização curricular proposta na Lei n.º 13.415/2017 foi inovadora. Essa organização contemplou uma Formação Geral Básica (FGB), na qual os estudantes aprofundavam as aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental, e também os Itinerários Formativos (IF), que permitiram aos estudantes, por meio de escolhas baseadas em seus objetivos de vida, delinear sua formação.

A FGB buscava 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 (BRASIL, 2018d). Essas áreas deveriam desenvolver competências e habilidades “articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural e local, do mundo do trabalho e da prática social” (BRASIL, 2018a).

Segundo a Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (BRASIL, 2018a), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e que normatizou os vários aspectos da proposta de reforma do Ensino Médio, em seu Art. 6º, inciso III, os Itinerários Formativos foram concebidos como:

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. (BRASIL, 2018a)

Podendo ser ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares, considerando as realidades locais e as possibilidades dos Sistemas de Educação,

os Itinerários Formativos (IF) se constituíram na parte flexível do currículo, na qual o estudante teve a possibilidade de escolher qual trajetória escolar cursar. De outro modo, apesar de ser de natureza flexível, a sua oferta foi obrigatória pelos Sistemas de Ensino, como também aos estudantes. Dessa maneira, os currículos do Ensino Médio deveriam ser estruturados considerando-se, indissociavelmente, Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, conforme o Art. 10 da Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (BRASIL, 2018a).

Os itinerários foram elaborados a partir dos *Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos*, estabelecidos pela Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). Segundo essa Portaria, os itinerários deveriam contemplar um ou mais eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo; e as quatro áreas do conhecimento de forma integrada, seja por meio da combinação de duas ou mais dessas áreas entre si, como também com a Educação Técnica e Profissional (ETP).

No que tange aos princípios pedagógicos descritos no Art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 (BRASIL, 2018a), o Ensino Médio deveria, então, primar pela formação integral do estudante, o qual encontraria em seu projeto de vida, uma estratégia de reflexão para as escolhas em sua trajetória escolar. O documento deu ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e 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 apresentou como princípio a diversificação da oferta, que permitiu aos estudantes escolher e experienciar diversas trajetórias escolares.

Diante dessas alterações nesta etapa de ensino, cada unidade federativa foi responsável por organizar a oferta do então chamado “Novo Ensino Médio” e o arranjo curricular de sua rede pública de ensino, adequando as proposições da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018d) à realidade local, considerando o contexto e as características dos estudantes.

Em 2021, tendo em vista as mudanças com a reforma do Ensino Médio, já citadas, o estado do Paraná elaborou a regulamentação complementar para o Sistema Estadual de Ensino, que se fez por meio da Deliberação CEE/PR n.º 04/2021 (PARANÁ, 2021), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio* e o *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*.

Esta Deliberação norteou toda a oferta do Ensino Médio no estado, e o Referencial Curricular teve como principal objetivo orientar e subsidiar o Sistema de Ensino do Paraná no processo de elaboração de suas propostas pedagógicas curriculares. Pressupondo o desenvolvimento de competências e habilidades, esse documento considerou a nova organização curricular do Ensino Médio, que visava à formação integral dos estudantes.

O Referencial Curricular também apresentou elementos, que auxiliaram a compreensão dos desafios no contexto educacional do Paraná, e possibilidades para a implementação das mudanças qualitativas no Ensino Médio. Dessa maneira, nele constavam: 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 estavam nessa etapa de ensino e os desafios encontrados no processo de formação.

A partir das premissas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d) e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (PARANÁ, 2021a), a Rede Pública Estadual de Ensino elaborou, no segundo semestre de 2021, o Currículo da Formação Geral Básica - FGB (PARANÁ, 2022a), com vistas a orientar e apoiar o desenvolvimento da proposta pedagógica curricular das instituições públicas de ensino. Este Currículo, organizado por áreas do conhecimento, considera o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação integral do sujeito, tendo a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios estruturantes. Em cada Área, os componentes curriculares constituem, em seu conjunto, os saberes que, de forma articulada, mobilizam as habilidades.

Nessa organização curricular, os níveis de desenvolvimento das aprendizagens ocorrem nos âmbitos cognitivo, procedimental e atitudinal, sendo expressos na elaboração dos objetivos de aprendizagem e evidenciando o desenvolvimento das habilidades de forma paulatina e progressiva. O ponto central para a organização da prática pedagógica são, portanto, os objetivos de aprendizagem, sendo os conteúdos, meios para atingi-los; ambos estão comprometidos com o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas ao longo das três séries do Ensino Médio.

No ano letivo de 2022, conforme a Deliberação CEE/PR n.º 04/2021 (PARANÁ, 2021), o estado do Paraná iniciou a implementação gradativa da nova

arquitetura curricular do Ensino Médio. Na esfera pública, nesta configuração, para a 1ª série do Ensino Médio houve a oferta de componentes curriculares da Formação Geral Básica e de unidades curriculares obrigatórias que integravam os Itinerários Formativos (denominada Parte Flexível Obrigatória - PFO), como Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. As ementas para as unidades curriculares da PFO previstas na Matriz Curricular de cada uma das modalidades de ensino, elaboradas em 2021 a fim de orientar a prática docente, foram organizadas no *Caderno de Itinerários Formativos 2022: Ementas das Unidades Curriculares ofertadas em 2022*¹ (PARANÁ, 2022b).

Da mesma maneira, ao longo de 2022 e de 2023, para a rede pública estadual, foram elaborados os Cadernos de Itinerários Formativos, respectivamente, para os anos letivos de 2023² (para o trabalho com as turmas da 2ª série) e 2024³ (para as turmas da 3ª série). Estes Cadernos apresentaram, além das unidades curriculares da Parte Flexível Obrigatória (PFO), as Trilhas de Aprendizagem dos Itinerários Formativos Integrados ofertados pela rede pública de ensino e que eram elegíveis para os estudantes, constituindo-se a Parte Flexível do currículo do Ensino Médio. As Trilhas de Aprendizagem consideraram as demandas e necessidades da sociedade atual, como também o contexto no qual os estudantes estavam inseridos. Dessa forma, por meio da indicação de metodologias diversificadas, objetivou-se a ampliação das aprendizagens e a promoção do protagonismo juvenil.

Todo o processo de construção curricular realizado para atender às modalidades de ensino considerou as especificidades de cada público atendido e contou com a participação efetiva das comunidades e povos em sua elaboração.

No ano de 2023, considerando demandas advindas de parte da sociedade, Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023 (BRASIL, 2023c), suspendeu o calendário da implementação do Ensino Médio e realizou consultas públicas, incluindo consultas on-line com estudantes, professores e gestores escolares, reuniões com diferentes entidades, seminários e oficinas. Essa

¹O Caderno de Itinerários Formativos 2022: Ementas das Unidades Curriculares ofertadas em 2022 foi atualizado e passou a integrar os Cadernos de 2023.

²Os Cadernos de Itinerários Formativos 2023: Ementas das Unidades Curriculares estão disponíveis em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?k=b0c4d14f9b&search=%21collection3701>. (PARANÁ, 2023a)

³Os Cadernos de Itinerários Formativos 2024: Ementas das Unidades Curriculares estão disponíveis em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?k=b0c4d14f9b&search=%21collection6613>. (PARANÁ, 2024)

consulta resultou no Projeto de Lei n.º 5.230/2023 (BRASIL, 2023a), que redefiniu a política nacional para o Ensino Médio, ampliando a carga horária dos componentes curriculares obrigatórios, reorganizando o currículo e substituindo os Itinerários Formativos por Percursos de Aprofundamento. Esse Projeto de Lei foi, então, convertido na Lei n.º 14.945/2024 (BRASIL, 2024a).

Com a publicação da Lei Federal n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (BRASIL, 2024a), foram instituídas as mudanças para a etapa do Ensino Médio, que impactaram diretamente as arquiteturas curriculares. A arquitetura curricular é a organização base para a implementação das mudanças previstas na Lei, uma vez que contempla explicitamente o percurso formativo dos estudantes e, implicitamente, a proposta pedagógica a ser desenvolvida.

A fim de orientar essa reorganização curricular dos Sistema de Ensino, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 13 de novembro de 2024 (BRASIL, 2024b), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM). A oferta do Ensino Médio, segundo o Art. 7º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2024, assim como toda a Educação Básica, deve ser orientada pelos seguintes princípios gerais:

- I - a igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - o respeito à liberdade e aos direitos;
- V - a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - a valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - a gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX - a garantia de padrão de qualidade;
- X - a valorização, na escola, da experiência extraescolar; e
- XI - a articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2024b)

É importante, também, destacar os princípios orientadores específicos, associados às singularidades e às necessidades dessa etapa da Educação Básica, presentes no Art. 8º:

- I. a Formação Integral e Integrada dos estudantes, assegurando a articulação e a integração entre a FGB e os itinerários formativos, a interdisciplinaridade e a contextualização;
- II - a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

III - o reconhecimento, valorização e mobilização permanente e integrada das dimensões formativas próprias do mundo do trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura;

IV - a justiça curricular e busca permanente da equidade educacional;

V - o reconhecimento e valorização das diferenças e da diversidade dos sujeitos da ação educativa; nas múltiplas dimensões de suas identidades, experiências e singularidades;

VI - a afirmação, valorização e defesa da democracia e da cultura de promoção dos direitos humanos;

VII - a garantia de padrões adequados de aprendizagem e desenvolvimento para todos os educandos e todas as educandas;

VIII - a garantia de processos de transição dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, considerando as necessidades, as singularidades e as especificidades dos educandos e educandas;

IX - a integralidade e visão sistêmica da proteção às trajetórias escolares no Ensino Médio, com garantia de ações para a permanência, aprendizagem e conclusão do Ensino Médio na idade adequada;

X - o trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico; e

XI - a indissociabilidade das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia na formação dos educandos, considerando:

a) o trabalho, em todas as suas formas de organização e expressão, na perspectiva ontológica de transformação da natureza e criação da cultura, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência sócio-histórica;

b) a ciência como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e da transformação da natureza e da sociedade;

c) a tecnologia como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; e

d) a cultura como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

(BRASIL, 2024b)

Partindo desses princípios, a organização curricular do Ensino Médio deve ser estruturada tendo-se em vista a Formação Integral dos estudantes. Dessa maneira, são necessárias a articulação e a integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, tanto de Aprofundamento quanto de Formação Técnica e Profissional. Assim, a oferta da FGB e dos Itinerários não pode ocorrer de maneira segregada, em blocos distintos (BRASIL, 2024b). Essa oferta também precisa assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem presentes na BNCC a todos os estudantes, considerando-se todas as formas de oferta e modalidades do Ensino Médio, e estando em acordo com as diretrizes curriculares nacionais de cada uma delas, ressaltando-se o princípio da justiça curricular, como considerado no Art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2024:

IV - justiça curricular: princípio de organização do currículo que estabelece como parâmetros para a tomada de decisões da gestão educacional, da gestão escolar e das práticas pedagógicas:

- a) a priorização de conhecimentos e conteúdos de ensino orientados para a promoção, defesa e compromisso com a garantia de uma vida digna para todas as pessoas;
- b) a explicitação e a materialização de uma ética do cuidado e do bem viver nas relações entre o estado e a sociedade; e
- c) a construção de uma convivência solidária e democrática, comprometida com a realização cotidiana dos direitos humanos e a superação das múltiplas formas de exclusão, discriminação, preconceitos e opressão (BRASIL, 2024b)

As propostas curriculares dos Sistemas de Ensino também devem “assegurar os direitos de aprendizagem por meio da progressão adequada das competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento”, conforme o Art. 11, além de garantir que sejam observados e promovidos: o protagonismo dos estudantes; a mobilização, orientação e apoio na construção de seus projetos de vida; o tratamento interdisciplinar nas/das diferentes áreas do conhecimento; a mobilização dos temas contemporâneos transversais estabelecidos na BNCC; a avaliação da aprendizagem por meio de metodologias diversificadas, de caráter formativo ou somativo e que considerem a singularidade dos sujeitos nas diversidades; e a ampliação e expansão dos espaços e tempos escolares.

A oportunidade de construção do projeto de vida pelo estudante também deve ser garantida pelos Sistemas de Ensino, sendo necessário “promover processos intencionais e estruturados de aprendizagem e desenvolvimento integral dos jovens” (BRASIL, 2024b), que desenvolvam a capacidade de dar sentido à sua existência, fazer reflexões coletivas e individuais acerca das questões que permeiam a sua realidade, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade.

A Formação Geral Básica (FGB) teve sua carga horária mínima ampliada para 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, implicando em uma modificação substancial nas Matrizes Curriculares. Os direitos e objetivos de aprendizagem expressos nas competências e habilidades da BNCC devem ser desenvolvidos considerando as 4 (quatro) áreas do conhecimento, tendo em conta o tratamento interdisciplinar em seus componentes curriculares obrigatórios, respectivamente destacados no Art. 17 da Resolução CNE/CEB n.º 2/2024:

- I - linguagens e suas tecnologias, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II - matemática e suas tecnologias, com o componente curricular obrigatório de matemática;

III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de biologia, física e química; e
IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de filosofia, geografia, história e sociologia.
(BRASIL, 2024b)

É importante destacar que a FGB também deve focar no desenvolvimento de competências digitais, que envolvem o letramento digital, o ensino da computação, programação, robótica entre outras, de acordo com a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (BRASIL, 2023b).

Os Itinerários Formativos de Aprofundamento devem ser articulados e integrados à Formação Geral Básica, os Itinerários de Formação Técnica e Profissional também deverão buscar essa coesão curricular e pedagógica com a FGB, a fim de garantir a formação integral dos estudantes para o exercício da cidadania, progressão dos estudos e preparação para o mundo do trabalho. Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (BRASIL, 2024b) ressalta que a oferta dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional para estudantes indígenas, quilombolas e do campo deve observar as Diretrizes Curriculares Nacionais dessas modalidades. Da mesma forma, é fundamental considerar as particularidades dos estudantes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da Educação Bilíngue de Surdos, respeitando suas necessidades e especificidades.

Ainda sobre a oferta, o Ensino Médio regular, considerando a indissociabilidade entre a FGB e os Itinerários Formativos, terá duração mínima de 3 (três) anos, com “carga horária mínima total de 3.000 (três mil) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 1.000 (mil) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2024b). Essa carga horária deve ser garantida igualmente ao Ensino Médio noturno, podendo ser ofertada em mais de 3 (três) anos; contudo, para atender com qualidade as singularidades e condições dos estudantes atendidos neste período é necessária uma diferenciação curricular e metodológica. Já o Ensino Médio regular diurno pode ser ofertado também em regime de tempo integral, com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias, quando adequado aos seus estudantes. O Plano Nacional de Educação para o próximo decênio estabelecerá metas para essa ampliação progressiva da carga horária anual total do Ensino Médio para 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Na Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (BRASIL, 2024b) reafirma-se a priorização da oferta regular e presencial do Ensino Médio a todos os estudantes adolescentes, jovens e adultos de todas as modalidades e formas de oferta do ensino. Porém, em seu Art. 28, § 6º, inciso V, afirma-se que

em situações excepcionais, respeitados os parâmetros legais vigentes no país e as diretrizes curriculares específicas das diferentes modalidades da Educação Básica, a educação mediada por tecnologia pode ser utilizada para assegurar o direito à educação em regiões de difícil acesso, para o currículo do Ensino Médio na modalidade EJA. (BRASIL, 2024b)

Na elaboração de suas propostas pedagógicas, as unidades escolares devem considerar a proposta curricular definida pelo Sistema de Ensino, garantindo sua adequação às normas curriculares nacionais e às diretrizes do sistema educacional de seu território. Esse processo deve respeitar o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assegurando o exercício da autonomia e a gestão democrática. Além disso, é importante que a construção dessas propostas esteja alinhada às demandas da comunidade escolar, promovendo uma educação contextualizada e participativa.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (BRASIL, 2024b) ainda discorre sobre os processos de avaliação educacional e da aprendizagem. Em um processo avaliativo são coletadas evidências da eficiência das ações, tendo em vista uma tomada de decisão. Assim, a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes deve ser um processo formativo e somativo, utilizando-se diferentes instrumentos e métodos, contemplando as suas características, singularidades e necessidades. É necessário o registro das evidências, garantindo a documentação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem para o acompanhamento adequado dos estudantes, seja para a verificação dos seus avanços e necessidades ao longo do ano letivo, seja para a tomada de decisões a respeito da sua progressão ou da necessidade de estratégias específicas de apoio complementar.

O processo de avaliação educacional se estende para além da sala de aula, contemplando avaliações institucionais e participativas da escola, visando a melhoria contínua da organização, funcionamento e resultados educacionais alcançados, e avaliações externas, em larga escala, para uma avaliação das Redes e Sistemas de Ensino, a fim de embasar as políticas educacionais em todas as esferas (municipais, estaduais e nacionais, de gestão pública ou privada).

Os processos avaliativos, em conjunto com estratégias permanentes de monitoramento de dados educacionais, também auxiliam os Sistemas de Ensino a estabelecer programas e ações de acompanhamento, a fim de garantir a permanência estudantil e prevenir o abandono, a evasão e a reprovação no Ensino Médio. Ações, estratégias e programas voltados à busca ativa, à identificação e intervenção precoce dos estudantes em risco de evasão e abandono, ao acompanhamento do acesso, da permanência e da superação da retenção escolar são reforçadas na Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (BRASIL, 2024b) e devem atender à democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social da educação.

Para o Paraná, considerando esses aspectos e as características do território, foram estruturados demarcadores conceituais que fundamentam a Política Educacional para o Ensino Médio do estado do Paraná. Os demarcadores conceituais permitem o desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional, já que explicitam a compreensão do estado sobre a sociedade, a aprendizagem e o protagonismo juvenil, a organização curricular, os sujeitos do Ensino Médio e a qualidade social da educação. Estes demarcadores serão explorados no segundo capítulo deste Referencial Curricular.

2. O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

O processo de implementação de mudanças no 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 apresentados os resultados de uma pesquisa realizada no final de 2024, que permite compreender percepções e expectativas dos estudantes do Ensino Médio.

2.1 Análise dos indicadores educacionais

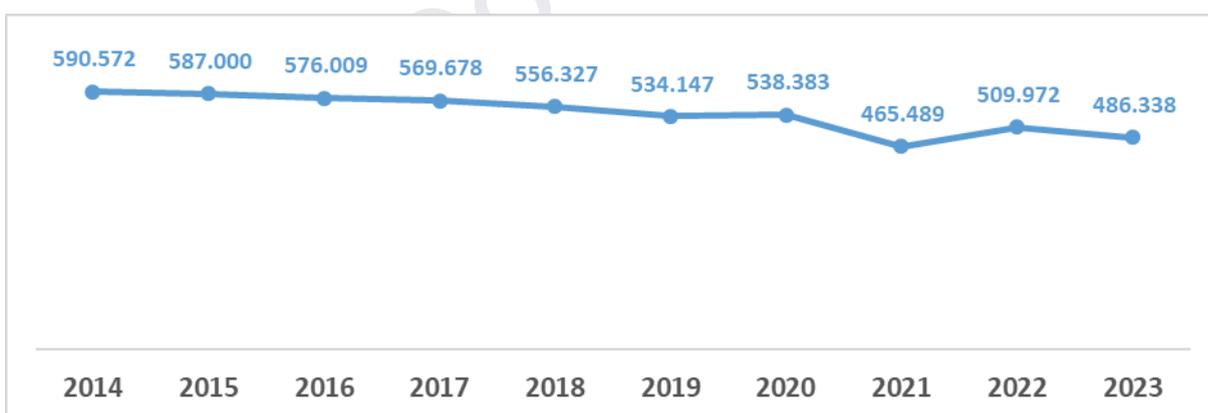
As mudanças ocorridas em virtude da Lei n.º 13.415/2017 impactaram significativamente o percurso formativo dos estudantes que cursaram o Ensino Médio a partir de 2022. Voltado à formação integral do sujeito, é a etapa da

Educação Básica que possibilita ao estudante fazer escolhas curriculares que colaborem na realização de seu projeto de vida.

Uma maneira de perceber como essas mudanças impactaram a vida dos estudantes é por meio da avaliação e do monitoramento de indicadores educacionais, como taxas de matrícula, aprovação, reprovação, abandono escolar e evasão, distorção idade-série e conclusão da etapa de ensino. Assim, apresenta-se a seguir uma análise de alguns indicadores educacionais, evidenciando-se algumas séries históricas de dados, a fim de compreender os impactos da implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Tomando como referência os dados do Censo Escolar do ano de 2023 (BRASIL, 2024c), observa-se que as Redes e Instituições de Ensino do Sistema de Educação do Paraná foram responsáveis por 486.338 matrículas, sendo que, destas, 65,5% são do período diurno (manhã ou tarde), 21,7%, do noturno, 5,2% de Ensino Médio em tempo integral e 7,5%, outro turno⁴. Em relação à série histórica referente ao número de matrículas nesta etapa, podemos verificar, no Gráfico 01, que há, nos últimos 10 anos, uma tendência de redução do número de matrículas no estado.

Gráfico 01 – Número de matrículas no Ensino Médio no Sistema de Ensino do Paraná (2014 a 2023)

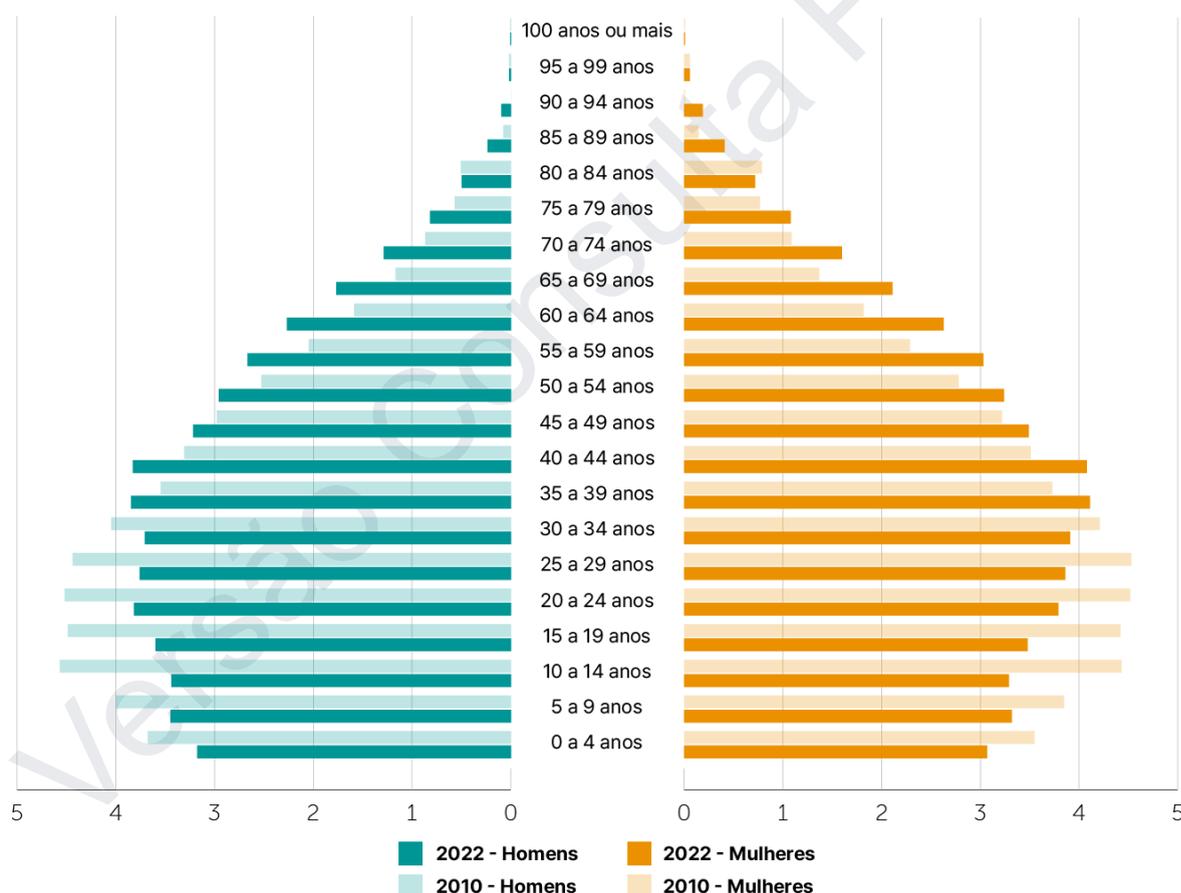


Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

⁴Outro turno contempla os casos que não se enquadram em nenhuma das categorias a seguir:
Diurno: as aulas começam antes das 12 horas (meio-dia) e duram menos de 420 minutos (7 horas), ou se começam entre 12 e 17 horas (meio-dia até 5 da tarde) e também duram menos de 7 horas.
Noturno: as aulas começam depois das 17 horas (5 da tarde) e duram menos de 7 horas.
Em Tempo Integral: as aulas duram 7 horas ou mais (420 minutos ou mais), independente do horário em que começam.

A redução no número de matrículas no Ensino Médio é um fenômeno observado em todo o país, de acordo com as séries históricas nacionais, chegando a uma redução de 8,2% entre 2016 e 2019 (CRISTALDO, 2021). Um dos motivos atribuídos a essa queda é a redução na taxa de natalidade no país. O Censo Demográfico de 2022 revelou que, em 12 anos, a população com 65 anos ou mais cresceu 57,4%, atingindo cerca de 22,2 milhões de pessoas, o equivalente a 10,9% da população total, frente aos 14 milhões (7,4%) registrados em 2010. Em sentido oposto, o número de crianças de até 14 anos apresentou queda de 12,6%, reduzindo-se de 45,9 milhões (24,1%) em 2010 para 40,1 milhões (19,8%) em 2022 (IBGE EDUCA, 2022). Esta variação pode ser observada no Gráfico 02.

Gráfico 02 – População residente no Brasil (%), segundo sexo e grupos de idade, em 2010 e 2022



Fonte: Censo Demográfico 2022: População por idade e sexo - Resultados do universo; IBGE - Censo Demográfico 2010 (IBGE EDUCA, 2022).

Em 2020, assim como ocorreu em todo o país, o estado do Paraná também registrou um leve crescimento (observado no Gráfico 01), que interrompeu a

tendência de queda observada nos anos anteriores. Sobre esse dado de 2020, o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, declarou que essa quebra na sequência de redução do número de matrículas indica que a tendência de decréscimo não pode ser justificada apenas pela diminuição da população. Embora a demografia tenha influência, segundo ele, a queda está associada principalmente à deficiência na trajetória escolar dos estudantes durante a educação básica, especialmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (CRISTALDO, 2021).

Outro dado que se destaca, observando-se o Gráfico 01, é a redução acentuada no número de matrículas no Ensino Médio, no estado, em 2021. Para além da tendência decrescente ao longo dos anos, esse fato ocorreu influenciado pela pandemia da COVID-19, sendo o ano com o menor número de matrículas registradas.

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, como demonstra a Tabela 01.

Tabela 01 – Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade no Sistema de Ensino do Paraná (2014 a 2023), em %

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
EM Regular	71,9	72,2	70,8	68,4	66,9	66,3	68,5	70,8	70,8	66,7
EJA	9,4	9,1	10,1	12,1	12,8	12,3	9,9	10,0	7,3	6,0
Magistério	3,2	3,0	2,9	2,8	3,0	3,1	3,1	2,8	1,7	1,0
Técnico Concomitante	1,8	1,4	2,7	2,5	2,4	0,9	0,8	0,8	0,9	1,0
Técnico Integrado	4,8	4,7	4,6	4,6	4,8	5,2	5,7	5,9	9,9	13,5
Técnico Subsequente	8,9	8,5	7,7	8,4	8,7	10,8	10,8	8,7	8,2	10,4
FIC	0,0	1,1	1,1	1,2	1,3	1,4	1,2	0,9	1,1	1,3

Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

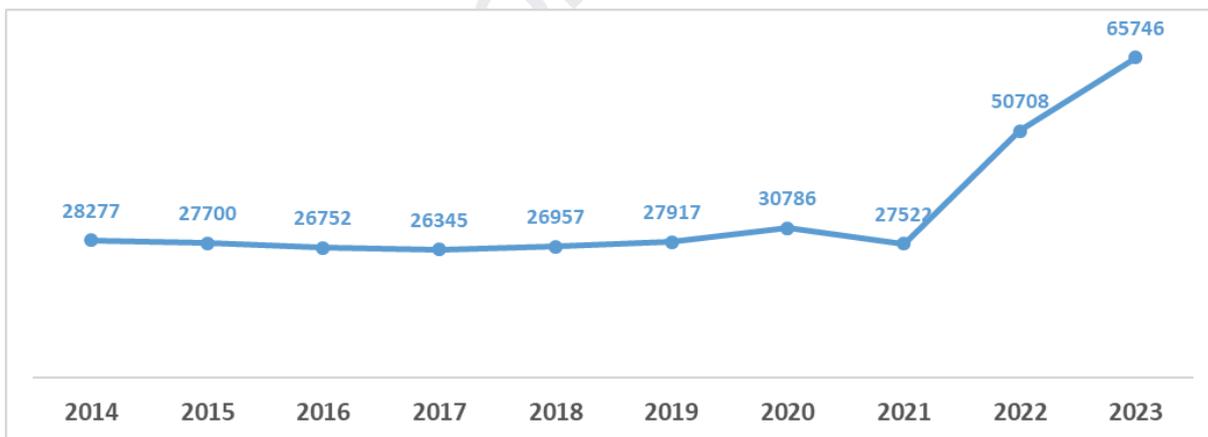
Além do Ensino Médio Regular, observa-se, também, uma redução no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa queda pode estar associada à redução das taxas de abandono escolar e distorção idade-série no Ensino Médio, observadas de 2022 para 2023 (que serão apresentadas

posteriormente), significando, conseqüentemente, menor procura e número de matrículas registradas na EJA no mesmo período.

Outro dado, que corrobora com a redução de matrículas na EJA, é o aumento do nível de instrução da população adulta paranaense, que se elevou significativamente entre 2010 e 2022, de acordo com o Censo de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o Censo, em 2010, 64,19% da população adulta não tinha instrução ou possuía o ensino médio incompleto; já em 2022, eram 48,08% dos adultos. Já entre os que possuíam instrução igual ou superior ao ensino médio completo, em 2010 eram 35,62% e em 2022, 51,92% (PARANÁ, 2025b). Isso indica que os esforços e investimentos em educação têm trazido bons resultados a médio e longo prazos, mas não significa que o estado não enfrente desafios em relação à escolarização de jovens e adultos.

Por outro lado, dentre as modalidades de ensino que vêm apresentando aumento significativo no número de matrículas (Tabela 01), destaca-se o Ensino Médio integrado à Educação Técnica e Profissional, como é observado no Gráfico 03, o que denota uma busca maior pela conquista de uma formação profissional ao final do Ensino Médio.

Gráfico 03 – Número de matrículas no Ensino Médio integrado à Educação e Profissional (2014-2023)



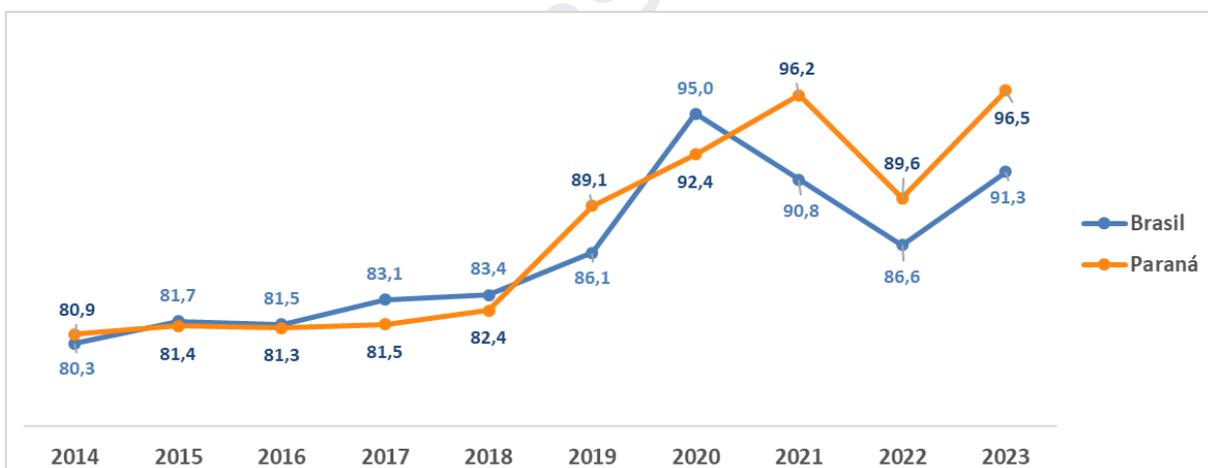
Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

Esse aumento pode ser associado à oferta dos Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional no Novo Ensino Médio. A Lei n.º 13.415/2017, que alterou a oferta do Ensino Médio no Brasil, por meio da flexibilização curricular, permitiu que os estudantes escolhessem caminhos formativos alinhados aos seus interesses pessoais e profissionais, ampliando a oferta de cursos de qualificação

profissional e técnicos integrados ao Ensino Médio no estado do Paraná. Com a Lei n.º 14.945/2024, tem-se um reforço na integração entre a formação geral básica e a Educação Técnica e Profissional, buscando oferecer aos estudantes uma trajetória educacional que combine conhecimentos acadêmicos e habilidades técnicas, preparando-os para uma formação mais abrangente e alinhada às demandas do mundo do trabalho.

No que tange à taxa de aprovação, conforme apresenta o Gráfico 04, tanto o estado do Paraná quanto o Brasil possuem uma série histórica que demonstra uma ascensão gradativa até 2020. Na sequência, porém, percebe-se uma redução nas taxas de aprovação resultante dos impactos da pandemia da COVID-19, que atingiu o desempenho e a aprendizagem dos estudantes no país inteiro. Já em 2023, com o movimento intenso na educação para a recomposição de aprendizagens, as taxas de aprovação sinalizam uma retomada do crescimento. É importante destacar que, no Paraná, esse aumento é resultado de políticas educacionais que priorizam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 04 – Taxa de aprovação do estado do Paraná em comparação à média do Brasil (2014 a 2023)

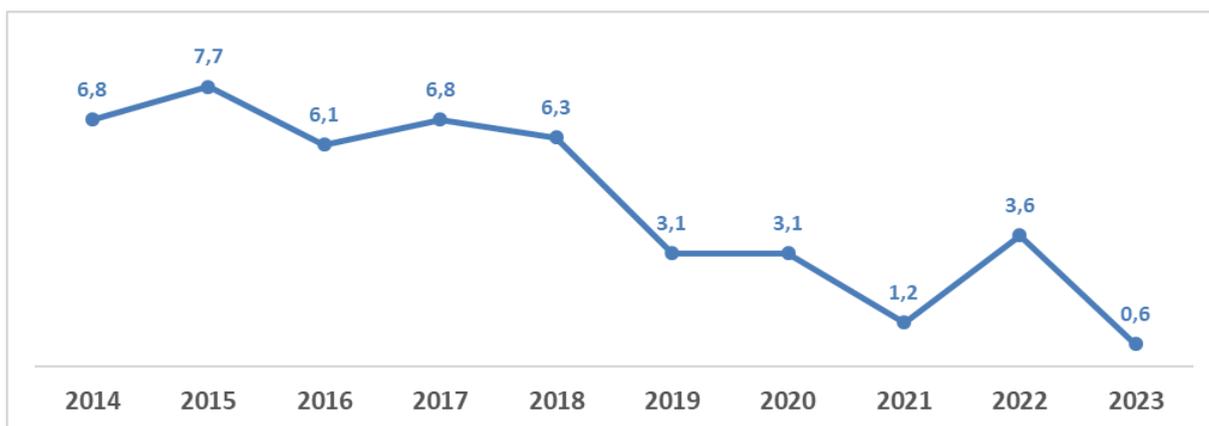


Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

Cumprido destacar que a priorização da melhoria do processo de ensino e aprendizagem pode ser, também, verificada na redução gradativa do abandono escolar, conforme apresenta o Gráfico 05. 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) e o Sistema Educacional da Rede

de Proteção (SERP). Em 2022, primeiro ano pós-pandemia da COVID-19, o aumento observado na taxa de abandono pode ter sido motivado por dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho decorrentes da defasagem destes estudantes resultante do período pandêmico.

Gráfico 05 – Taxa de abandono escolar - Paraná (2014 a 2023)

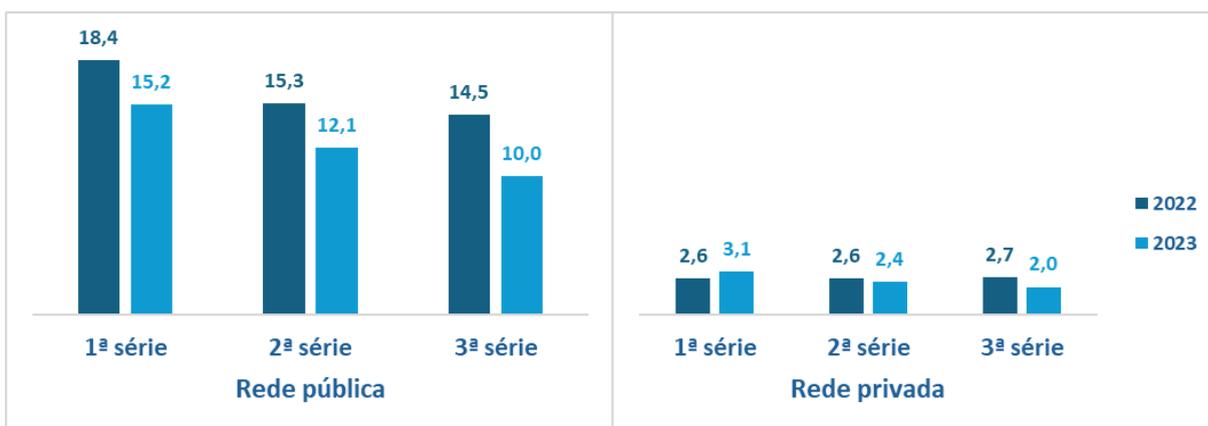


Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

Dentre os fatores que influenciam os índices de abandono escolar está a distorção idade-série, taxa que corresponde ao percentual de estudantes que apresentam um atraso escolar superior a dois anos. Nesses casos, o estudante frequenta a escola, porém em um nível de ensino incompatível com a idade recomendada para aquela série, segundo as diretrizes legais da educação no país.

De acordo com os dados do Gráfico 06, mesmo que, em geral, a taxa de distorção idade-série tenha diminuído de 2022 para 2023, 18,3% dos estudantes que ingressaram na 1ª série do Ensino Médio em 2023, no sistema de ensino paranaense, estão em defasagem. Isso pode indicar a necessidade de se ampliar os esforços na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da etapa anterior: o Ensino Fundamental. Além disso, esse resultado chama 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 06 – Taxa de distorção idade-série - Paraná (2022 e 2023)



Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

Além disso, ações pedagógicas que potencializem a aprendizagem nesse primeiro período do Ensino Médio são fundamentais. Tais estratégias também devem permear as demais 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).

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 avaliada. 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 02 apresenta a série histórica dos resultados do estado do Paraná no SAEB.

Tabela 02 – Resultados do Ensino Médio do Paraná no SAEB em comparação aos do Brasil (2017 a 2023)

	2017	2019	2021	2023
Matemática - Paraná	279,49	293,30	287,32	283,89
Matemática - Brasil	270,63	278,53	270,85	272,88
Língua Portuguesa - Paraná	274,82	290,85	288,28	288,80
Língua Portuguesa - Brasil	268,52	279,53	275,89	276,91

Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

As médias do Ensino Médio do Paraná no SAEB, mesmo superiores às médias nacionais em toda a série histórica apresentada, indicam que os níveis de aprendizagem são considerados insuficientes para as etapas de escolaridade apresentadas. As médias alcançadas no estado em 2023, colocam-no no nível 3 da escala de proficiência, nas duas áreas do 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 Paraná, conforme demonstra a Tabela 03, o IDEB para o Ensino Médio sempre esteve superior à média do Brasil. Entretanto, não foi possível atingir as metas projetadas para o estado pelo Ministério da Educação, salvo em 2011.

Tabela 03 – Resultados do IDEB no Paraná e no Brasil (2011 a 2023)

	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
IDEB Paraná	4,0	3,8	3,9	4,0	4,7	4,8	4,9
Meta do IDEB - Paraná	3,9	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4	
IDEB Brasil	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	4,2	4,3

Fonte: SEED/DPGE/DPR/CIGD - Gestão de dados - CENSO ESCOLAR 2023 - Base gerada em 03/04/2025.

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.

2.2 Análise das percepções e dos interesses dos estudantes paranaenses sobre o Ensino Médio

No Paraná a implementação da Lei n.º 13.415/2017 ocorreu de forma gradativa, em um processo planejado e executado com acompanhamento, com uma organização curricular estruturada pedagogicamente de maneira coerente e considerando os anseios dos estudantes desta etapa de ensino, que foram consultados por meio de várias pesquisas desde 2020.

Estas pesquisas abrangeram as percepções dos estudantes acerca: do Ensino Médio antes da Lei n.º 13.415/2017; das mudanças que poderiam ser implementadas com esta lei; das metodologias e recursos que facilitam a aprendizagem; do melhor momento para ocorrerem as escolhas dos Itinerários Formativos que gostariam de seguir; das temáticas de interesse para serem aprofundadas nos Itinerários Formativos (IF); de como eram avaliadas as aulas da Formação Geral Básica (FGB) e dos IF; entre tantas outras percepções que permearam o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação da implementação do Novo Ensino Médio.

Uma dessas pesquisas foi realizada em novembro de 2024, conduzida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com o objetivo de avaliar a execução da proposta pedagógica do Novo Ensino Médio ao final da implementação do primeiro ciclo completo, iniciado em 2022 com a 1ª série e finalizado com as turmas da 3ª série em 2024. Essa pesquisa, procurou assegurar a participação de uma

amostra diversificada dos estudantes de todo o território do estado, tanto da rede pública quanto privada, garantindo que diferentes contextos e realidades educacionais fossem contemplados.

Foram coletadas 71.767 respostas de estudantes da rede pública e privada. A maior concentração de estudantes respondentes estava na faixa etária entre 15 e 17 anos, correspondendo a 84,45% do total de participantes.

Ao ingressarem no Ensino Médio, 53,5% dos estudantes afirmaram que já tinham conhecimento do aumento da carga horária (número de aulas por dia), 46,9% sabiam da possibilidade de escolha dos estudos conforme os seus interesses e 21,9% que teriam aulas sobre o seu projeto de vida. Em relação a essas mudanças, 17,2% disseram que elas colaboraram muito para a aprendizagem, pois permitiram que passassem mais tempo na escola e escolhessem quais áreas do conhecimento queriam aprofundar, enquanto 27% afirmaram que as contribuições foram razoáveis. Por outro lado, 39% disseram que essas mudanças colaboraram pouco, pois entendiam que passar mais tempo na escola não os fazia aprender mais, ao passo que, para 16,8%, as contribuições foram limitadas, já que não tinham certeza do que queriam aprofundar em seus estudos.

Observou-se que uma parcela significativa dos estudantes reconhecia aspectos positivos nas mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio. O fato de 44,2% dos participantes terem considerado que as alterações contribuíram para a aprendizagem. Esses dados apontam para um avanço na adaptação dos estudantes às mudanças, evidenciando o potencial que tais mudanças possuíam para melhorar a aprendizagem e tornar o percurso educacional mais alinhado aos interesses e necessidades das juventudes.

Analisando o cenário, é possível relacionar esse potencial à forma como o trabalho pedagógico foi desenvolvido nas aulas. A própria pesquisa permite investigar essa relação, pois os mesmos estudantes também foram questionados sobre as áreas do conhecimento que mais lhes interessavam em estudar, sobre os motivos que os levavam a gostar das aulas dos componentes curriculares, quais atividades mais gostavam de participar e se as aulas e atividades propostas lhes permitiam ser ativos e tomar decisões coletivas ou individuais.

Os estudantes afirmaram sua preferência pela área de Linguagens e suas Tecnologias (55,9%), especialmente pelos componentes Educação Física (64,1% do total de respondentes) e Arte (39,8% do total de respondentes). As áreas de

Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentaram a mesma preferência entre os estudantes (28,3% cada uma), e a de Matemática e suas Tecnologias foi a preferida por 23,9% deles.

Em relação aos motivos que levaram os estudantes a gostarem mais de determinadas aulas, 58,1% apontaram os conteúdos interessantes como o principal fator. As atividades práticas foram mencionadas por 47,9% dos respondentes, enquanto 39% destacaram a atuação do professor como elemento importante. Além disso, 25,3% dos estudantes relataram a atratividade das aulas ao uso de espaços como laboratório de ciências e/ou informática, quadra esportiva, salas ambientes e biblioteca. Por fim, 14,6% mencionaram o uso de tecnologias digitais, tais como recursos educacionais digitais e aplicativos, como um dos motivos que as tornavam mais atrativas.

Já sobre quais atividades os estudantes mais gostavam de participar durante as aulas, 71,2% citaram atividades práticas e 42,2%, as atividades de campo. A Tabela 04 apresenta os percentuais de estudantes em relação às atividades que mais gostavam de participar durante as aulas. Os estudantes puderam assinalar mais de uma opção de resposta.

Tabela 04 – Atividades que os estudantes mais gostam de participar durante as aulas

Resposta	Percentual (%)
Atividades práticas, usando laboratórios, quadra esportiva, sala ambiente, biblioteca etc.	71,2%
Atividades de campo, como visitas em museus, parques, feiras de ciência e/ou profissões.	42,2%
Atividades teóricas com explicação do professor e exercícios do livro didático ou passados pelo professor.	22,2%
Atividades com uso dos recursos educacionais digitais.	14,4%
Atividades pelo Educatron.	4,6%

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

Essas respostas que indicam a preferência dos estudantes por atividades práticas, permitem supor que agrada a eles situações que os mobilizem a participarem, a serem ativos no processo de aprendizagem. É possível que os componentes de Educação Física e Arte tenham sido mais citados pelos estudantes devido à sua preferência por se envolverem em atividades criativas, dinâmicas e

expressivas. Esses resultados ratificam a importância do uso de metodologias ativas e da promoção do protagonismo dos estudantes na aprendizagem, o que se alinha aos fundamentos pedagógicos da política educacional para o Ensino Médio no Paraná, que serão abordados posteriormente.

Em relação à participação nas atividades propostas pelos professores, a maioria dos estudantes revelou que, de modo geral, as aulas lhes permitiam participar ativamente e tomar decisões coletivas e individuais, conforme mostram os dados da Tabela 05.

Tabela 05 – As aulas que você tem em seu dia a dia permitem que você

Resposta	Percentual (%)
participe ativamente de todas as atividades, podendo tomar decisões coletivas e individuais.	23,5%
participe ativamente de algumas atividades, podendo tomar decisões coletivas e individuais.	40,6%
raramente participe ativamente de atividades, podendo tomar decisões coletivas e individuais.	21,9%
participe apenas de atividades teóricas, como provas e avaliações, nas quais não é ativo, não tomando decisões individuais e/ou coletivas.	14,0%
Total	100%

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

A nova organização curricular e pedagógica trazida pelo Novo Ensino Médio implicou um processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, visando à resolução de problemas mais complexos do cotidiano. Dessa forma, era importante identificar se os estudantes utilizavam os conhecimentos aprendidos nas situações que vivenciavam no dia a dia. Na Tabela 06, encontram-se as respostas dos estudantes para a seguinte solicitação: 'Sobre como você utiliza o que aprende em seu cotidiano, assinale uma alternativa'.

Tabela 06 – Sobre como você utiliza o que aprende em seu cotidiano, assinale uma alternativa

Resposta	Percentual (%)
Utilizo o que aprendo nas aulas de maneira prática e reflexiva, sempre fazendo conexões com a minha vida pessoal e social.	19,8%

Frequentemente consigo pensar em exemplos de como usar o que aprendo nas aulas em minha vida pessoal e social.	30,9%
Às vezes penso em como usar o que aprendo, mas ainda tenho dificuldade de aplicar isso na prática.	31,9%
Não consigo pensar em exemplos de como usar o que aprendo nas aulas no meu dia a dia.	17,4%
Total	100%

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

Em geral, os estudantes demonstraram que conseguiram, mesmo com dificuldades, estabelecer relações e/ou aplicar o que aprendiam no cotidiano. Esses dados permitem avaliar se a nova organização curricular favoreceu a transposição do conhecimento para a prática e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida cotidiana. Além disso, a análise dessas informações pode contribuir para a reflexão sobre possíveis ajustes pedagógicos, garantindo que a aprendizagem seja mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes.

A pesquisa ainda forneceu dados sobre as aulas de Projeto de Vida e dos Itinerários Formativos. Quando questionados se as aulas de Projeto de Vida ajudavam a refletir sobre sua vida e carreira profissional, 53,9% dos estudantes responderam positivamente, evidenciando o potencial desse componente curricular para apoiar o planejamento futuro dos jovens. Por outro lado, 46,1% consideraram que essas aulas não os ajudavam ou ajudavam pouco a pensar sobre a vida pessoal e sobre qual profissão gostariam de seguir. Isso indica um desafio na efetividade da abordagem utilizada para uma parcela significativa dos estudantes. Esse dado pode estar relacionado a diversos fatores, como a metodologia utilizada, a forma como os temas foram abordados ou até mesmo o nível de identificação dos estudantes com os conhecimentos trabalhados. Na Tabela 07, são apresentados os percentuais das respostas em detalhe.

Tabela 07 – As aulas de Projeto de Vida lhe ajudam a pensar na sua vida e em sua carreira profissional?

Resposta	Percentual (%)
O Projeto de Vida me ajuda muito a refletir sobre qual profissão gostaria de seguir e sobre pontos importantes da minha vida pessoal.	27%
O Projeto de Vida me ajuda a pensar na minha vida pessoal e em quais profissões posso seguir.	26,9%

O Projeto de Vida me ajuda pouco a refletir sobre minha vida profissional e pessoal. 22,2%

O Projeto de Vida não me ajuda a pensar sobre minha vida pessoal e sobre qual profissão gostaria de seguir. 23,9%

Total	100%
--------------	-------------

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

A diferença entre os percentuais das respostas mais positivas e das mais negativas sugere que, embora a maioria dos estudantes tenha percebido benefícios nas aulas de Projeto de Vida, ainda há um espaço importante para aprimoramento, especialmente no que diz respeito à conexão dos temas abordados com as realidades e aspirações individuais dos estudantes.

Já em relação às aulas dos Itinerários Formativos, os estudantes foram questionados sobre se as aulas os apoiavam no aprofundamento da sua aprendizagem.

Tabela 08 – As aulas do Itinerário Formativo lhe apoiam no aprofundamento da sua aprendizagem?

Resposta	Percentual (%)
As aulas do meu Itinerário Formativo me ajudam a entender melhor o que estudei em outras disciplinas.	20,3%
As aulas do meu Itinerário Formativo me ajudam a entender parcialmente o que estudei em outras disciplinas.	34,3%
As aulas do meu Itinerário Formativo não me ajudam a entender o que estudei em outras disciplinas.	26%
As aulas do meu Itinerário Formativo trazem conhecimentos novos, sem aprofundar as temáticas trabalhadas em outras disciplinas.	19,4%
Total	100%

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

Os dados da Tabela 08 indicam que os Itinerários Formativos teriam potencial para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, mas a percepção sobre essa contribuição foi variável. Enquanto 54,6% dos estudantes perceberam um impacto positivo, 45,4% não identificaram essa relação, o que pode sinalizar desafios na implementação.

Dentre os desafios possíveis estão:

- variedade na abordagem didática: na associação ao contexto imediato de implementação o currículo na prática, sofre variáveis em relação à prática docente e os conhecimentos prévios dos estudantes; e
- diferenças na percepção dos estudantes: está relacionada a como os estudantes recebem e interagem com os saberes e situações-problema que lhes são atribuídas, o que influencia a avaliação que fazem dos Itinerários Formativos.

Diante desses desafios, ajustes na integração curricular e na abordagem pedagógica podem tornar a aprendizagem nos Itinerários Formativos mais significativa para os estudantes. Para isso, é importante promover uma maior articulação entre professores, favorecendo a conexão entre os conhecimentos trabalhados nos Itinerários Formativos e os do currículo da Formação Geral Básica, além de incentivar o uso de metodologias com abordagem interdisciplinar, como projetos, estudos de caso e atividades que exijam a aplicação de conhecimentos de diferentes áreas.

A Lei n.º 14.945/2024 manteve a necessidade dessa integração e estabelece que a organização curricular do Ensino Médio deve considerar a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos como um conjunto indissociável, evitando que se tornem blocos isolados e desconectados. Além disso, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2024, em seu Art. 11, determina que os direitos de aprendizagem sejam assegurados por meio da progressão das competências e habilidades, considerando a adoção de metodologias promotoras do protagonismo, a intencionalidade na ação pedagógica para auxiliar os estudantes na construção de seus projetos de vida, o tratamento interdisciplinar, entre outros aspectos (BRASIL, 2024b).

Por fim, torna-se imprescindível monitorar regularmente a percepção dos estudantes sobre as aulas dos Itinerários Formativos e seu impacto na aprendizagem. Esse acompanhamento pode fornecer dados valiosos para ajustes pedagógicos e contribuir para que essa inovação curricular cumpra seu papel no desenvolvimento das competências necessárias para a vida acadêmica e profissional dos estudantes.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

A Política Estadual do Ensino Médio do Paraná, aprovada pelo Parecer CEE/PR n.º 28, de 10 de março de 2025 (PARANÁ, 2025a), está fundamentada em princípios pedagógicos que devem nortear desde a organização curricular até o processo de ensino e aprendizagem das redes e instituições de ensino do estado. Estes princípios estão alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d), que apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do Ensino Médio, expressos pelas competências e habilidades.

Os princípios pedagógicos e formativos do Ensino Médio no Paraná têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, voltados para a formação integral dos estudantes. Além disso, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios organizadores e pedagógicos do currículo, contribuem tanto para a formação integral quanto para a promoção da aprendizagem significativa e do protagonismo dos estudantes.

1. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

O processo de desenvolvimento humano envolve interações entre os sujeitos e, entre eles e o meio onde estão inseridos, das quais decorrem diversas aprendizagens. Sabe-se que a sociedade passou por diversas mudanças ao longo do tempo, especialmente com o desenvolvimento da tecnologia, impactando os modos de ser e interagir com o mundo, como, por exemplo, a comunicação, o trabalho, a ciência, as relações humanas, as formas de aprender, de acessar a informação e produzir conhecimento.

Assim, no contexto do mundo atual, exige-se que os indivíduos desenvolvam competências e habilidades que os tornem capazes de compreender sua própria história e cultura, expressar-se com clareza, serem criativos, críticos, participativos e receptivos a novas ideias. Neste sentido, é essencial desenvolver colaboração,

produtividade e responsabilidade. No entanto, isso vai além da simples acúmulo de informações, exigindo o desenvolvimento de competências que permitam aprender de forma contínua, gerir o grande volume de informações disponíveis, agir com discernimento e responsabilidade nas culturas digitais, aplicar conhecimentos na solução de problemas, tomar decisões de forma autônoma, identificar elementos relevantes de uma situação e buscar soluções, além de conviver e aprender com a diversidade (BRASIL, 2018d).

Diante disso, torna-se imprescindível que a escola promova processos educativos intencionais para uma formação integral, visando ao desenvolvimento global dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões. A BNCC traz explicitamente o compromisso com a formação integral dos sujeitos, reconhecendo que

a Educação Básica 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, 2018d, p. 14)

Dessa maneira, a escola deve ser entendida como um sistema complexo, capaz de proporcionar aos estudantes situações de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais (TESCAROLO, 2005) e que valorizem a diversidade nas suas singularidades. Para tanto, as práticas pedagógicas, a partir da compreensão do estudante como um ser pleno e com potencialidades, precisam inseri-lo em processos que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de uma postura protagonista, tanto no seu processo de aprendizagem, quanto em relação à construção e realização do seu projeto de vida.

Promover o protagonismo juvenil na escola é pensar o jovem como sujeito social desse espaço, reconhecendo suas características e especificidades, distanciando-se de concepções negativas da juventude, que a caracterizam como mero sinônimo de transitoriedade entre a suposta imaturidade e a completude da vida adulta (DAYRELL, 2003). O protagonismo dos estudantes se concretiza, especialmente, na construção dos seus projetos de vida.

Alinhado à formação integral dos estudantes, o Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 02/2024 traz a necessidade de se promover processos intencionais e estruturados de aprendizagem e desenvolvimento integral dos jovens, assegurando oportunidades de construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2024b). Por meio de propostas didáticas atreladas a esses objetivos, espera-se que os estudantes se engajem na reflexão individual e coletiva sobre os desafios do mundo contemporâneo e suas implicações para o futuro, a sua trajetória pessoal, a sua participação em diferentes grupos e as escolhas que desejam fazer para suas vidas. Além disso, que se empenhem na proposição de ações e intervenções na realidade, considerando a definição do seu itinerário formativo, a sua transição para a vida adulta e profissional, a superação de desafios com autonomia, a participação cidadã na sociedade e a sua realização plena como pessoa.

O desenvolvimento do projeto de vida, articulado à formação integral do sujeito, promove a construção de competências e habilidades essenciais para que os estudantes façam escolhas conscientes, assumam o caminho do protagonismo e atuem de forma crítica e participativa na sociedade.

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências e habilidades fomenta a formação integral dos estudantes, já que envolve tanto o conhecimento teórico quanto sua aplicação prática. Assim, processos como analisar, relacionar, comparar e compreender são fundamentais para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (BRASIL, 2018d). Corroborando, Zabala e Arnau (2014, p. 12) afirmam que a “competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes”. 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).

Na 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, 2018d, p. 8). A Resolução CNE/CEB n.º 2/2024 (BRASIL, 2024b) ainda acrescenta que as competências expressam, para cada área do conhecimento, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Já a **habilidade** é definida nesta Resolução, em seu Art. 5º, inciso XII, como sendo a “prática cognitiva e socioemocional, estruturada em relação a determinados objetos de conhecimento e descrita na forma de comportamentos ou ações observáveis” (BRASIL, 2024b). Quando diferentes habilidades são combinadas e mobilizadas por conhecimentos, tem-se a expressão de uma competência.

Buscando a formação integral dos estudantes, a BNCC (BRASIL, 2018d) apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Em cada etapa de ensino, as habilidades vão sendo consolidadas e aprofundadas para que, ao final do Ensino Médio, o estudante tenha desenvolvido as competências propostas. Cada uma delas apresenta elementos a serem considerados no processo de ensino e aprendizagem e os resultados esperados, conforme o Quadro 01 a seguir. Destaca-se que cada competência sempre estará relacionada ao desenvolvimento de aprendizagens que mobilizarão habilidades.

Quadro 01 – 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, CRÍTICO 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 CNE/CP n.º 04/2018 (BRASIL, 2018c).

As dez competências gerais se desdobram em competências específicas para cada área do conhecimento, que, por sua vez, são detalhadas em habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos diversos contextos escolares. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018d), no Ensino Médio, a definição dessas competências e habilidades está alinhada às aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, buscando consolidar, aprofundar e expandir a formação integral dos estudantes. Esse processo visa atender aos propósitos dessa etapa de ensino e apoiar os estudantes na construção e realização de seus projetos de vida, sempre em harmonia com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

As habilidades são estruturadas de maneira específica, incluindo um ou mais verbos que indicam os processos cognitivos envolvidos, um complemento que define os objetos do conhecimento mobilizados e modificadores que detalham o contexto, a especificidade da aprendizagem esperada ou as condições em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando-se a faixa etária dos estudantes (BRASIL, 2018d). A progressão das aprendizagens expressa nas habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento pode estar relacionada tanto ao aprimoramento dos processos cognitivos, que se tornam mais sofisticados e complexos ao longo do tempo, quanto aos modificadores, que podem inicialmente se referir a contextos mais familiares aos estudantes e gradualmente abranger situações mais amplas (BRASIL, 2018d).

Em relação aos processos cognitivos explicitados nas habilidades e à progressividade das aprendizagens, compreende-se que estão relacionados aos domínios específicos do desenvolvimento cognitivo. Em colaboração com outros pesquisadores, Bloom definiu três domínios de desenvolvimento: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. As características destes domínios são descritas por Ferraz e Belhot (2010), sendo que o cognitivo refere-se à aquisição e ao domínio do conhecimento, abrangendo o desenvolvimento intelectual, habilidades e atitudes. Suas seis categorias (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) seguem uma hierarquia, na qual cada nível depende do anterior.

Já o domínio afetivo, segundo os autores, está relacionado a sentimentos, atitudes e valores, incluindo aspectos como responsabilidade, respeito e emoções. Suas cinco categorias (receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização) também seguem uma progressão, exigindo o domínio do nível anterior para avançar. Por fim, o domínio psicomotor envolve habilidades físicas e coordenação motora. Embora Bloom não tenha definido uma taxonomia para essa área, estudos posteriores estabeleceram quatro categorias: imitação, manipulação, articulação e naturalização, que também seguem uma hierarquia de desenvolvimento (FERRAZ & BELHOT, 2010).

As habilidades não determinam as ações ou práticas esperadas do professor, nem a escolha de abordagens ou metodologias de ensino. Essas decisões, assim como a organização das habilidades a serem atingidas ao longo das séries do Ensino Médio, como explicitado na BNCC (BRASIL, 2018d), são explicitadas nos currículos e propostas pedagógicas, que devem ser elaborados

conforme a realidade de cada sistema ou rede de ensino e adaptados às particularidades de cada instituição escolar, levando em conta o contexto e as características dos estudantes.

O currículo por competências pode ser considerado, quando organizado por áreas do conhecimento, como um currículo integrado, tendo em vista que as competências, por si, expressam uma integração dos saberes e conceitos das áreas. Assim, o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação integral do estudante pode ser entendido como ponto de partida para uma organização curricular numa perspectiva interdisciplinar, favorecendo a mediação dos saberes por meio de uma abordagem conceitual integradora (STANGE, 2018).

A perspectiva de um currículo integrado e propositivo, em um processo formativo para além dos conteúdos historicamente acumulados, pressupõe a necessidade de constantes diálogos entre os conhecimentos (interdisciplinaridade), entre a comunidade escolar e o contexto escolar local.

Atendendo às necessidades contemporâneas e visando à formação integral dos estudantes, em acordo com a implementação do Ensino Médio preconizada pela Lei n.º 14.945/2024 (BRASIL, 2024a), é necessária a elaboração de um currículo que coloque em prática a proposta de flexibilização curricular, com foco na aprendizagem do estudante e seu protagonismo, além de garantir a constituição de saberes de modo progressivo, integrado e contextualizado.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

A reflexão em torno da aprendizagem como direito e condição para a formação integral do estudante, encontra consonância na interdisciplinaridade e na contextualização como princípios articuladores do currículo. Esses dois conceitos se concretizam numa prática na qual os professores 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.

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).

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. 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). Esse é um desafio da especialização, que, embora contribua para o aprofundamento do saber e seja essencial para o progresso intelectual e social, pode levar a uma visão fragmentada quando não há diálogo entre os diferentes campos do conhecimento.

Na investigação específica da produção do conhecimento, 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, há 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).

É importante ressaltar que a interdisciplinaridade não é estruturada apenas pelo componente cognitivo, ela também é concebida em termos de atitude, de uma postura (STANGE, 2018). 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.

O conhecimento prévio se origina tanto do conhecimento formal, adquirido no ambiente escolar, quanto do conhecimento alternativo, que decorre da vivência e das primeiras experiências do indivíduo. Esse conhecimento prévio é imprescindível para que a aprendizagem seja significativa para o estudante, pois é por meio do estabelecimento de relações entre o que já sabe e o que lhe está sendo

apresentado na situação de aprendizagem, que ele atribui sentido ao que aprende (MOREIRA, 2006).

Nesse contexto, para Stange (2018), a interdisciplinaridade deve sempre estar vinculada à realidade, contextualizada, o que exige que o professor tenha, no mínimo, uma compreensão da dimensão social, cultural e econômica da sociedade em que a escola está inserida, para propor intencionalmente situações adequadas à realidade dos estudantes, que sejam potencialmente promotoras de uma aprendizagem significativa. De acordo com a BNCC, é necessário

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 (BRASIL, 2018d, p. 16)

Sendo uma prática intencional, Gelhardt e Ecco (2022) destacam que

O conceito de contextualização no processo de ensino e aprendizagem é compreendido como uma prática de fazer relações com os acontecimentos significativos ao círculo cultural e/ou ambiente onde o estudante encontra-se inserido. (GELHARDT; ECCO, 2022, p. 25)

A contextualização, então, é fundamental para se estabelecer uma conexão entre os conhecimentos que os estudantes já possuem e aqueles que estão em processo de construção, promovendo uma aprendizagem significativa. Ou seja, recorrer aos saberes do cotidiano dos estudantes para que o aprendizado tenha um significado real (GELHARDT; ECCO, 2022).

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

Ao se constituírem como princípios articuladores do currículo, a interdisciplinaridade e a contextualização permitem que o estudante perceba características que estabelecem elos entre os saberes. Dessa forma, ele compreende a unidade do conhecimento, que se organiza a partir de características comuns dentro de uma área e, de maneira mais específica, dentro de um componente curricular.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018d), o objetivo das áreas do conhecimento é integrar dois ou mais componentes curriculares, proporcionando uma compreensão mais ampla e a possibilidade de resolução de problemas complexos da realidade. Essa organização deve favorecer a conexão entre os conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e saberes escolares. A interdisciplinaridade e a abordagem por áreas do conhecimento não eliminam as disciplinas e seus saberes específicos, historicamente construídos. Pelo contrário, buscam fortalecer as relações entre elas, contextualizando os conteúdos para melhor compreensão e atuação na realidade. Isso exige um trabalho colaborativo entre os professores, tanto no planejamento quanto na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018d).

Assim, os currículos devem ser organizados e planejados dentro das áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios aplicados na prática. Uma maneira de estruturar o documento curricular prevendo-se a integração entre os componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização, é partir das próprias competências e habilidades definidas para o Ensino Médio pela BNCC.

As competências e habilidades, além de garantir os direitos e objetivos de aprendizagens essenciais para o Ensino Médio, trazem em si tanto os saberes, que são interdisciplinares em sua essência, uma vez que dialogam com as diversas ciências, quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los, indicando a necessidade da contextualização, ao relacioná-los com a realidade dos estudantes e do território. Além disso, a BNCC não traz uma organização seriada para as competências e habilidades das áreas do conhecimento a serem trabalhadas na Formação Geral Básica; essa é uma ação que deve ser intencionalmente planejada, buscando-se as interfaces para favorecer o trabalho integrado e/ou interdisciplinar. Assim, cabe às redes de ensino,

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 e da aprendizagem (BRASIL, 2018d, p. 16)

Outra decisão que favorece a interdisciplinaridade e a contextualização é a incorporação dos temas contemporâneos aos currículos e propostas pedagógicas,

preferencialmente, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018d, p. 19), tanto na Formação Geral Básica, quanto na organização dos Itinerários Formativos de Aprofundamento. “Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BRASIL, 2018d, p. 20).

As aprendizagens essenciais definidas para o Ensino Médio pela BNCC podem ser adequadas à realidade local, levando em conta o contexto e as características dos estudantes.

Dessa forma, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos da organização curricular possibilitam a superação da rígida divisão disciplinar do conhecimento, incentivando sua aplicação em situações reais, destacando a relevância do contexto para a atribuição de sentido à aprendizagem e promovendo o protagonismo do estudante ao longo do processo de aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018d).

Nesta perspectiva, é importante que, tal como a organização curricular, a prática docente também se estruture com base nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, a fim de fomentar junto ao estudante uma aprendizagem significativa. Mas para que essa concepção se materialize, é necessário

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 e da aprendizagem; [...]
criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018d, p. 16-17)

Diante de uma formação inicial disciplinar do docente, que ainda se encontra em processo de mudança, a formação continuada tem papel fundamental na superação da visão fragmentada do conhecimento. É importante que o professor seja formado nas bases teóricas, aprofundando-se nos objetos de conhecimento da ciência; porém, a formação não pode limitá-lo a uma leitura de mundo fragmentada. Sem ler o mundo de modo interdisciplinar, integrado, não se tem a compreensão global de um fenômeno e não se consegue ensiná-lo interdisciplinarmente; e esta é uma prática desafiadora, mas fundamental (STANGE, 2018).

Assim, um movimento possível em direção à interdisciplinaridade é o da integração curricular. A partir de uma organização curricular pensada para facilitar a promoção da integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento ou entre componentes de diferentes áreas, o trabalho docente pode proporcionar uma abordagem conceitual integradora, onde há o aprofundamento nas interações entre objetos de conhecimento, conteúdos, conceitos, axiomas e métodos. Neste processo, os estudantes podem estabelecer relações e conexões que os permitam uma compreensão global do fenômeno estudado. O conhecimento prévio, aprendido ao longo de sua vida cotidiana (por meio da educação formal escolar ou de modo alternativo), tem papel fundamental tanto para trazer a contextualização do conhecimento para dentro da ação metodológica integrada (STANGE, 2018), quanto para o estabelecimento de conexões cognitivas que ancoram os novos conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

3. A AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A avaliação no contexto educacional geralmente é relacionada aos resultados de aprendizagem obtidos pelos estudantes, a fim de se verificar o alcance dos objetivos previstos, em diferentes etapas. Neste caso, o foco recai sobre os estudantes; porém, a avaliação consiste em um processo amplo e complexo que envolve variadas dimensões que se conectam e fazem parte do processo de ensino e aprendizagem das instituições de ensino. Embora neste documento a centralidade seja da avaliação educativa ao longo do desenvolvimento de competências e habilidades, sabe-se que o tema reúne outros objetos passíveis de avaliação, tais como: a prática docente, a gestão escolar, a qualidade das instituições de ensino, a eficácia de programas educacionais e a implementação e monitoramento de políticas públicas em educação.

Igualmente importante é ponderar que a organização dos espaços sistematizados para a aprendizagem e o planejamento da ação educativa devem considerar os desafios que as condições da sociedade atual imprimem ao desenvolvimento educacional. Pode-se destacar a multiplicidade de informações e saberes produzidos e as formas de acesso a eles; a necessária atribuição de sentido

por parte dos estudantes, numa perspectiva de formação para a vida em seus diferentes contextos; somando-se ainda, a garantia, por parte dos sistemas educacionais, do êxito no processo de escolarização, com eficácia, eficiência e equidade para todos (SCALLON, 2015).

Alguns aspectos essenciais relacionados ao contexto da avaliação foram retomados, no sentido de valorizar as mudanças necessárias no âmbito da sua teoria e prática ao longo do tempo, para que o processo avaliativo correspondesse aos instrumentos, práticas e intervenções, coerentes com o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades, requeridos pela sociedade para continuar aprendendo, seja na continuidade dos estudos em nível superior ou para as devidas condições de inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, exige intensa reflexão e planejamento, visto que se articula não só ao contexto educativo, mas ao social e político. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996, Art. 24, Inciso V), a avaliação deve ser entendida como um processo e os seguintes critérios devem ser observados:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996)

O processo avaliativo é marcado pela interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o desempenho escolar é entendido como resultado da verificação da capacidade para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de forma que estes possam ser articulados e integrados, conforme as competências gerais da Educação Básica e específicas das áreas do conhecimento, descritas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018d). O objetivo é a formação integral dos estudantes, a qual engloba os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, por meio de uma prática pedagógica que possibilite a eles a construção de seus projetos de vida.

Portanto, a avaliação do desenvolvimento do estudante e a verificação de seu rendimento escolar dá-se em caráter processual, contínuo e formativo, devendo-se considerar o desenvolvimento curricular progressivo, de modo a consolidar a articulação e integração entre as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

Conforme já exposto neste documento, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, define e orienta sobre como deve ser e a quem cabe a realização dos processos de avaliação interna das escolas dos sistemas de ensino e das avaliações externas, incluindo as de larga escala. O Art. 30 do documento discorre amplamente sobre o tema, do qual alguns aspectos serão retomados aqui, dada a sua importância (BRASIL, 2024b).

Devido ao seu caráter formativo a avaliação deve ocorrer ao longo de todo o período letivo e numa perspectiva diagnóstica da aprendizagem e desenvolvimento, subsidiar as decisões sobre planejamento, reorientando ações no sentido de atender às necessidades formativas dos estudantes, e propiciar estratégias de apoio pedagógico, a fim de promover o sucesso escolar de maneira equitativa.

A avaliação institucional, sob a responsabilidade da equipe gestora da instituição de ensino, possibilita uma visão mais ampla, porque implica na verificação de desafios a serem superados e possibilidades de melhoria contínua da estrutura, organização, comunicação e monitoramento do alcance dos objetivos educacionais pela unidade escolar.

Essencial para a política educacional no âmbito nacional e estadual, as avaliações externas, em larga escala, são estratégias para a mensuração e qualificação da tomada de decisões sobre a gestão, o funcionamento, a alocação de recursos e os processos de trabalho, a serem mantidos e/ou reformulados.

O processo de avaliação formativa também inclui o aspecto somativo, o qual, embora não deva se sobrepor ao qualitativo, deve ser observado nos registros da documentação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos sistemas de ensino. A avaliação não é um instrumento por si mesma, portanto, 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 desenvolvido as competências e habilidades previstas para esta etapa de ensino.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, em acordo com a BNCC (BRASIL, 2018d), cabe a definição da matriz de referência, a elaboração e planejamento da avaliação nacional em larga escala, a inclusão das expectativas de aprendizagem a serem atingidas pelos estudantes do Ensino Médio, em cada área do conhecimento, ficando a condução do processo a cargo das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e do Ministério da Educação.

Com base no exposto até o momento, pode-se reiterar que a avaliação é indissociável do acompanhamento do processo formativo dos estudantes, ou seja, não tem relevância somente ao final de períodos letivos, mas se dá ao longo de todo o percurso, independentemente de como o sistema de avaliação é estruturado na instituição escolar. É um processo que exige atenção especial, já que o desenvolvimento de competências e habilidades, no âmbito escolar, prevê a utilização de uma multiplicidade de estratégias pedagógicas, instrumentos de avaliação e recursos didáticos. Planejar e avaliar o processo de aprendizagem para atingir o desenvolvimento de competências e habilidades, implica a coerência entre quais saberes são requeridos, como se constrói e produz o conhecimento, como se aprende, os objetivos de aprendizagem e a concepção de avaliação adotada.

Dada a base conceitual que orienta a avaliação, esta passa a determinar os encaminhamentos metodológicos adotados. As escolhas quanto às problemáticas e desafios apresentados aos estudantes, a forma de organização dos espaços para a aprendizagem, a postura mediadora docente, o incentivo à autoavaliação, a escolha de estratégias que permitam evidenciar na prática determinadas habilidades, especialmente as procedimentais e atitudinais, devem corresponder às características que orientam a concepção de uma avaliação formativa (ZABALA; ARNAU, 2014).

O ato de avaliar a aprendizagem escolar, implica que o professor esteja disponível para acolher os estudantes nas condições e contextos de aprendizagem em que se encontram, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Portanto, esta ação pedagógica tem a intencionalidade de diagnosticar e renegociar constantemente o melhor caminho para o desenvolvimento (LUCKESI, 2000).

Ainda tratando-se da ação docente, destaca-se que para gerir a progressão das aprendizagens, há a necessidade da realização de acompanhamentos constantes das aprendizagens atingidas pelos estudantes, fundamentais para estruturar decisões acerca da formulação de novas ou da manutenção de estratégias para o ensino e aprendizagem (PERRENOUD, 2002).

Para a efetivação da avaliação por competências, faz-se necessária uma revisão de todo o processo de ensino e aprendizagem, visando a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas, em todas as áreas do conhecimento. O planejamento docente, nesta perspectiva, deve incorporar atividades pedagógicas que levem em consideração a realidade da sala de aula, estudos de caso ou problematizações de natureza diversa e contextualizada, incluindo atividades práticas, por exemplo. A avaliação mantém sua perspectiva processual, e formativa, visando acompanhar o desempenho no presente e orientar o futuro, bem como modificar práticas insuficientes, apontando possibilidades de mudança, elencando prioridades, consolidando, ampliando, aprofundando e elevando progressivamente a aprendizagem.

Avaliar pela lógica de competências e habilidades é assentir que, por intermédio dos objetos de conhecimento aos quais os estudantes têm acesso, eles possam atuar com base em esquemas apreendidos, no sentido de mobilizar o que conheceram e desenvolveram no espaço da sala de aula, para leituras mais aperfeiçoadas do mundo, bem como experienciar 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 Ensino Médio deve levar em conta os índices de aprendizagem obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), segundo as Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná. Esse sistema de avaliação 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).

A concepção de avaliação e sua aplicação na instituição de ensino, deve corresponder ao contido na Proposta Pedagógica Curricular, a qual faz parte do Projeto Político Pedagógico, assim como, no Regimento Escolar. Neste sentido, os

currículos são orientadores para a escola, devendo indicar os objetos de conhecimento, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e os encaminhamentos metodológicos, incluindo os de caráter avaliativo, buscando regular as decisões na esfera da prática pedagógica, em especial, em acordo com o contexto e realidade institucional.

4. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE ACORDO OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE

Em continuidade ao exposto sobre a caracterização da avaliação, formas de aplicação e sua intencionalidade, este tópico considera outras premissas e princípios pedagógicos essenciais já apresentados, somados aos demarcadores conceituais para o sistema estadual de ensino do Paraná, os quais constituem um alicerce para que as instituições e redes de ensino construam seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Trata-se de um documento com caráter político, dada sua intencionalidade e forma de construção participativa, e pedagógico, porque deve apresentar as concepções que orientam o trabalho educativo diante dos objetivos de aprendizagem a serem atingidos, atendendo às necessidades e contexto da escola. O PPP deve ser divulgado à comunidade escolar, revisado e atualizado periodicamente, sempre que necessário. As adequações devem corresponder aos preceitos legais em âmbito nacional e normas previstas para o seu território.

O Projeto Político Pedagógico contempla a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), a qual em sua construção, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 2/2024, em seu Art. 36, deve respeitar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, traduzindo-se “em uma proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.” (BRASIL, 2024b).

A mesma Resolução, em seu Art. 5º, define proposta pedagógica como o

documento elaborado pelas unidades educacionais, segundo normas estabelecidas pelos sistemas de ensino, que estabelecem parâmetros e orientações objetivas para a tomada de decisão sobre os processos

intencionais de gestão educacional, escolar, mediação pedagógica, na perspectiva de materializar o princípio da gestão democrática e garantir a todos os estudantes o conjunto de direitos e objetivos de aprendizagem, com o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa do Ensino Médio [...] (BRASIL, 2024b)

Desta forma, acrescenta que a PPC tem a finalidade de apresentar de forma sistemática e organizada o conjunto de fundamentos e orientações, os objetivos comuns, as ações para o acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, os processos de avaliação, os quais devem orientar e conduzir o trabalho pedagógico escolar. Para que seja efetivada deve reconhecer os estudantes e os profissionais da educação como sujeitos de direitos, pessoas ativas e protagonistas, em sua diversidade e singularidade.

Cabe a cada instituição de ensino a elaboração de sua proposta pedagógica curricular, em conformidade com as normas curriculares nacionais e do sistema de ensino estadual. A organização de sua implementação deve partir de uma análise das prioridades, por meio de um diagnóstico de contexto e sistematização de um processo de acompanhamento e avaliação. Este encaminhamento visa propiciar condições para que se definam alternativas possíveis para a formação integral dos sujeitos, para o desenvolvimento de competências e habilidades, estas reconhecidas como direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes, a serem alcançadas por meio da progressão adequada das competências e habilidades, das diferentes áreas do conhecimento.

Considerando-se a efetividade da aplicação da proposta pedagógica, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2024 explicita que, para orientar e organizar o trabalho escolar, torna-se necessário considerar a adequação dos recursos físicos e pedagógicos, neste caso referindo-se aos espaços de aprendizagem, às ferramentas digitais, biblioteca, laboratórios, entre outros (BRASIL, 2024b).

Mediante o exposto neste Referencial Curricular, os princípios pedagógicos e formativos elencados deverão estruturar a atualização do Projeto Político Pedagógico e, essencialmente, da Proposta Pedagógica Curricular de cada unidade de ensino do estado do Paraná, enfatizando a importância do protagonismo dos estudantes e dos profissionais da educação na construção do Ensino Médio, para salvaguardar as finalidades da educação.

DEMARCADORES CONCEITUAIS DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao longo do processo de implementação do Ensino Médio, e mais recentemente, a partir da publicação da Lei n.º 14.945/2024, a fim de constituir elementos basilares para o desenvolvimento da gestão e prática pedagógica das escolas que constituem o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, estruturou alguns demarcadores conceituais. Para tal, os princípios orientadores da organização curricular e das estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem do Ensino Médio foram essenciais, pois guiaram a formulação e delimitação de conceitos, os quais, por meio deste documento, passam a representar uma referência na elaboração curricular, no planejamento e desenvolvimento de ações voltadas à implementação do Ensino Médio, nas instituições de ensino do estado.

Entre os elementos a serem considerados, é essencial reconhecer que os processos formativos dos jovens e adolescentes do Ensino Médio, compreendem diversos contextos inerentes à sociedade, como o âmbito familiar, os espaços de convivência, as atividades de trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as diversas expressões culturais (BRASIL, 1996, Art. 1º). Dessa forma, caracterizar a **sociedade** na qual estão inseridos, é essencial para a compreensão do entrelaçamento entre indivíduo, sociedade e formação integral.

Nos últimos anos, o desenvolvimento da tecnologia, fruto da racionalidade e criação humana, trouxe impactos para a vida em sociedade, os quais atingem fortemente a esfera das comunicações, do trabalho, da ciência, das relações humanas, com novas formas de aprender, acessar a informação e produzir conhecimento.

A sociedade da contemporaneidade apresenta um paradoxo entre demandas crescentes de aprendizagem produzidas no contexto da chamada sociedade do conhecimento, em uma nova cultura da aprendizagem, com a exigência de que se aprenda mais a todo o tempo, em diferentes contextos, com

uma nova dinâmica de produção e difusão do conhecimento, a qual abarca dificuldades para aprender, determinar o que é legítimo e gerir conhecimento, em meio a um grande fluxo de informações (POZO, 2004).

Além disso, é preciso destacar que a expressão “sociedade do conhecimento” em seu sentido pleno não foi atingida, porque os meios de acesso ao desenvolvimento de habilidades, que possibilitam a transformação da informação em conhecimento, e aos recursos necessários para tal não estão disponíveis de forma equânime para todos os cidadãos. O texto do documento *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022), ratifica que a transformação digital vem produzindo rápido crescimento e desenvolvimento, ampliando espaços de aprendizagem para além de fronteiras. Porém, a adoção acrítica das tecnologias e redes de comunicação e a desigualdade social podem incidir no enfraquecimento da cooperação, assim como determinados modos de vida e a exploração do ambiente natural colocam em risco a existência humana. Propõe-se estímulo à pesquisa colaborativa, ao combate à desinformação por meio da alfabetização e letramento digital, de esforços compartilhados para o bem comum, da valorização pela educação como instrumento de inclusão social e como direito ao longo da vida.

Em um mundo cada vez mais globalizado, numa sociedade em rede, hiperconectada, com a abundância de informação já citada, o indivíduo sozinho não possui a capacidade de gerir a ampla gama de dados, reorganizando-os em permanente conexão e colaboração para análise, avaliação, seleção e atribuição de valor aos saberes, de acordo com seus objetivos e interesses (SOARES CARVALHO, 2013).

Percebe-se que, nesta conjuntura, o contexto no qual se dá a aprendizagem sofreu mudanças profundas, atingindo inevitavelmente o espaço escolar. À escola é conferido o papel de formar para a vida, para estudos em nível superior e/ou para o mundo do trabalho, reconhecendo-se o estudante na sua integralidade e singularidade. Assumir esta tarefa inclui desafios inerentes à gestão da sala de aula e das aprendizagens, juntamente com os mais atuais recursos educacionais digitais, os quais, inseridos na proposta pedagógica e planejamento escolar, podem contribuir significativamente para a apreensão de saberes, conceitos, procedimentos e atitudes. Incluem-se aqui diferentes formas de acesso ao conhecimento, tais como imagens, textos, sons, vídeos, animações, os quais são inseridos no processo

sistematizado para a aprendizagem, por meio de plataformas, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos, ferramentas de IA - Inteligência Artificial, entre outros.

De posse de uma gama de aspectos que caracterizam a sociedade atual e incidem na esfera educacional, é possível, seguindo a intencionalidade desta produção, colocar em evidência os **sujeitos do Ensino Médio**, fazendo referência aos adolescentes e jovens estudantes. A designação da adolescência e juventude é variável e dinâmica, não sendo possível caracterizá-las como categorias fixas e predefinidas. Constituem-se por diferentes representações, sendo importante compreender que

os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. [...] Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109-110).

Adotando essa perspectiva, o termo juventudes é o mais adequado, porque considera as múltiplas influências que envolvem as relações que estabelecem, as comunidades das quais participam, identidades, expressões culturais, modos de vida, condições sócio-econômicas diversas, entre outros elementos. Acolher as juventudes em uma perspectiva multicultural torna-se um pressuposto para a educação em seus espaços formativos, pois revela o compromisso com a inclusão, a tolerância, o respeito às diferenças, a ética do cuidado e com o afastamento de qualquer forma de discriminação, preconceito e intolerância.

Além das diferenças, é possível encontrar interesses que reúnem as juventudes do ponto de vista geracional. Hoje, o acesso aos recursos midiáticos não está restrito ao espaço escolar; os jovens se conectam em comunidades virtuais, às redes sociais, aos jogos interativos, por exemplo. A comunicação, os espaços de lazer e encontros juvenis ocorrem em múltiplos contextos. Aspectos importantes deste período se revelam nos interesses, posicionamentos e projeções para o futuro, expressos de forma individual e/ou coletiva.

O conhecimento sobre quem são os estudantes do Ensino Médio convoca, necessariamente, os profissionais da educação e especialmente os docentes, a reconhecerem os jovens e adolescentes como sujeitos de direitos e necessidades, os quais, de acordo com o seu período de vida, respondem positivamente ao diálogo

e aprendem de forma ativa. A constante reflexão e avaliação sobre a prática pedagógica torna-se essencial, visto que o processo de aprendizagem não pode estar distanciado da realidade, da vida em si.

Sob uma mediação qualificada, os estudantes constroem e produzem conhecimento, intervêm em suas comunidades, criam, inovam, buscam soluções para problemas complexos, tornam-se sujeitos de sua aprendizagem e constroem relações colaborativas. Ainda, atribuem sentido à sua história, porque um espaço escolar organizado para a interatividade, para o estímulo à curiosidade, à pesquisa e à descoberta, atinge condições que propiciam a apropriação de um conjunto de saberes e habilidades essenciais, para a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento da autonomia.

Estes elementos implicam em um **processo de aprendizagem** voltado ao **protagonismo juvenil**. A natureza do trabalho pedagógico desenvolvido tem como foco a centralidade da aprendizagem e, fortemente, a preocupação em como se aprende e, assim, conseqüentemente, a quem aprende. Dessa maneira, embora incluídos, já não são mais os conteúdos e o ensino que ocupam o centro do processo de aprendizagem. A perspectiva a ser perseguida é a da formação integral, a qual pressupõe ações com o intuito de promover o engajamento crítico dos estudantes, na busca de soluções para situações complexas, intervindo individual e/ou coletivamente no seu espaço sócio-cultural. Como já citado, trata-se de uma aprendizagem para a autonomia, destacando-se a tomada de decisões que se estende aos estudantes, os quais, para além de sua responsabilidade individual e da vivência dos resultados de suas escolhas, são corresponsáveis pelas experiências e práticas das juventudes no espaço escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014; HILU, 2016).

As relações entre professores e estudantes assumem uma característica mais horizontal, o que não exime o docente, enquanto mediador, em articular as melhores estratégias de ensino para garantir os direitos de aprendizagem, promover o protagonismo juvenil e a formação integral dos estudantes, visando ao desenvolvimento de habilidades expressas em práticas cognitivas, motoras, sociais e socioemocionais.

A constante reflexão sobre a prática pedagógica é necessária para que ocorra uma aprendizagem significativa e permanente. Neste sentido, os encaminhamentos adotados junto aos estudantes devem levá-los à atribuição de

sentido ao processo de aprendizado. Essa possibilidade se efetiva quando, por meio da prática adotada, tomam consciência da existência de um motivo que atinge seus contextos de vida, seus saberes, experiências e que os mobiliza a novas aprendizagens (BALECHE, 2020).

Nesta concepção, o docente considera que os estudantes trazem um conjunto de conhecimentos prévios, os quais podem se modificar por meio de sua ação intencional. Ocorre que, no processo de construção do conhecimento, a mudança não é imediata e linear, ou seja, é processual e gradativa. Os domínios no campo do conhecimento em diferentes áreas são consolidados ao longo do tempo, partindo de conceitos elementares, aos mais complexos. A aprendizagem, portanto, é um processo complexo, variável, que envolve rupturas e continuidades (MOREIRA, 2006; 2011).

O reconhecimento da progressividade da aprendizagem afasta a perspectiva linear neste processo, porque esta já não corresponde aos princípios da nova **organização curricular** para o Ensino Médio. Admite-se a centralidade da aprendizagem na prática pedagógica para a consolidação dos conhecimentos do Ensino Fundamental e o desenvolvimento de habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que ocorre de maneira gradual ao longo das três séries do Ensino Médio (BALECHE; OLDAKOSKI; DE JESUS; RUTHES, 2022).

Destaca-se que a esfera curricular sofreu diversas influências ao longo do tempo, parte delas relativas ao desenvolvimento da ciência e das relações na produção e veiculação do conhecimento. Esta conjuntura conduziu à instituição do atual formato do currículo para o Ensino Médio.

Acompanhando os avanços da ciência na modernidade, emergiram discussões sobre a concepção de conhecimento na sociedade, defendendo que a racionalidade humana foi dado destaque em detrimento da subjetividade existente. É fato que as relações do ser humano com o conhecimento se transformaram e, neste contexto, reside a crítica de que a dualidade na visão de mundo se sobrepôs a outras, ou seja, a razão sobre a imaginação, sobre os sentimentos, associada ao acúmulo de conhecimentos, ao método científico, ao rigor técnico, constituindo campos disciplinares. Neste sentido, manteve-se um olhar fragmentado, direcionado para partes da realidade, limitando a visão de totalidade. Argumentos relevantes explicam que essa concepção compartimentalizada e hiperespecializada trouxe

efeitos para a educação, atingindo o processo de aprendizagem e o currículo (BEHRENS, 2013; MORIN, 2005; ZABALA, 2002).

Esta contextualização apoia a compreensão de que um currículo organizado por áreas pode ser caracterizado como um avanço na relação com o conhecimento, considerando-se que até há pouco tempo ainda predominava o currículo com os conhecimentos historicamente produzidos, apresentados de forma disciplinarizada.

A organização curricular prevista para o Ensino Médio pode levar o estudante a lidar com saberes apresentados de forma integrada. Para que isso ocorra, as fronteiras entre os atuais componentes curriculares não devem impor limites à inter-relação entre eles, as quais podem ser propiciadas com um trabalho pedagógico que contemple certo grau de relação entre objetos do conhecimento e outros saberes, incluindo os que não necessariamente estão prescritos no currículo formal, mas que se integram, trazendo uma visão global na prática.

A apropriação do conhecimento científico, histórico e cultural, assim como dos procedimentos e atitudes necessários para a vida, se dá em relação a diferentes contextos da realidade, a qual é multifacetada, incorporando o uso ou não de tecnologias digitais, numa perspectiva de comunicação e cooperação entre docentes e estudantes. Este caminho pedagógico deve ser pautado em uma organização curricular integrada e coerente, com base no reconhecimento de que se trata:

[...] de uma nova concepção integral de educação e de uma forma diferente de pensar e estar na escola, que rompe com currículos engessados [...] a escola é concebida como um espaço cheio de experiências compartilhadas e refletidas, com distintas rotas de acesso ao conhecimento, que facilitam uma aprendizagem mais sólida, crítica e compreensiva (CARBONELL, 2016, p. 201).

A indissociabilidade entre FGB e IFA deve orientar a produção curricular a fim de que seja possível, conforme já apresentado, promover a articulação, integração e coerência na composição do currículo, potencializando a formação integral dos estudantes.

A concepção de **qualidade social da educação**, que implica no compromisso com a justiça curricular, direitos humanos e democracia, estende para o currículo o desafio de dialogar com todas as realidades juvenis, numa perspectiva inclusiva e de reconhecimento da diversidade cultural, a fim de atender aos direitos de aprendizagem dos estudantes com equidade. Para que se atinja essa perspectiva, deve-se garantir a organização e gestão das instituições de ensino, a

formação continuada aos professores, a interlocução com as famílias dos estudantes, enfim, os recursos necessários que atendam às diferentes especificidades e contribuam para a permanência dos estudantes e sucesso na conclusão do Ensino Médio, com as condições inerentes ao ingresso no mundo do trabalho e/ou continuidade dos estudos no Ensino Superior.

O documento *Indicadores de Qualidade do Ensino Médio*, organizado pela Ação Educativa⁵ com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2018), destaca seis eixos que, articulados entre si, representam elementos significativos na busca da qualidade social no Ensino Médio: 1. A qualidade expressa na garantia do direito de aprender, que compreende todos os jovens e considera a educação como direito humano; 2. Superação das desigualdades na busca da qualidade, por meio da formação crítica e de políticas equalizadoras; 3. Condições estruturais, insumos pedagógicos e profissionais capacitados; 4. Respeito aos direitos humanos, associação com outros setores como os da saúde, da assistência social e da justiça, para a formação de uma rede de apoio à comunidade escolar. 5. Visão global dos estudantes, reunindo informações sobre seus contextos de vida, desejos, preocupações, participações em determinados grupos sociais, ritmos de aprendizagem, reconhecendo seus projetos de vida, visando uma educação para a autonomia, na perspectiva da formação integral. 6. Estímulo à participação ativa dos estudantes na escola e em sociedade, por meio de diferentes formas de atuação, tais como grêmios estudantis, monitoria, grupos esportivos e culturais, entre outras, para o exercício crítico, criativo e ativo da cidadania.

No âmbito aqui tratado, depreende-se que não há como atingir a qualidade social da educação, sem o princípio da equidade, fundamento que pode ser associado ao conceito de igualdade, mas que não necessariamente corresponde a ele. Implica reconhecer a desigualdade, ou seja, tratar de maneira diferenciada o que não é igual, o que se acha processualmente desigual, desde o ponto de partida, favorecendo a inclusão:

⁵ Associação civil sem fins lucrativos que atua na educação, na cultura e juventude, sob a perspectiva dos direitos humanos. Tem como missão a defesa dos direitos educativos, culturais e da juventude, a promoção da democracia, da justiça social e da sustentabilidade socioambiental no Brasil. Mais informações podem ser acessadas em:
<https://acaoeducativa.org.br/#:~:text=%C3%89%20sua%20miss%C3%A3o%20a%20defesa,da%20sustentabilidade%20socioambiental%20no%20Brasil.>

Reforçamos a ideia de que na equidade devemos tratar as pessoas de forma desigual, pois em nossa sociedade somos iguais somente como seres humanos, portanto a lei nos considera iguais, mas possuímos individualidades e especificidades que nos tornam desiguais. Essas diferenças podem ser eliminadas ou amenizadas ao serem repensadas pelo princípio da equidade e não apenas pelo da igualdade quando em alguns casos promovem a injustiça (BURCI; SANTOS; COSTA, 2017, p. 447-448).

A compreensão dos desafios e necessidades que as trajetórias de sucesso e fracasso escolar no Ensino Médio apontam e da educação como um meio no combate às desigualdades, compromete gestores educacionais com uma liderança atuante e estratégica, a fim de que os estudantes tenham acesso aos mesmos recursos, criando-se condições para que todos aprendam com qualidade, em um processo de escolarização que busca a equidade (LEITHWOOD, 2021).

Ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná é primordial a intensificação de ações que corroborem com a qualidade social da educação. O currículo das instituições e redes de ensino devem revelar o compromisso com a promoção dos direitos humanos, e da democracia com vistas à promoção da aprendizagem significativa de todos os estudantes.

DIMENSÕES DO ENSINO MÉDIO PARANAENSE

Ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná interessa fundamentar-se em uma visão abrangente sobre modelos pedagógicos de oferta, modalidades e princípios que abarcam todo o segmento do Ensino Médio.

Este capítulo apresenta pressupostos específicos sobre a política pública da Educação em Tempo Integral; descreve a necessária presença da Educação Ambiental e da Educação em Direitos Humanos, destacando a perspectiva de uma educação inclusiva, e considera, em especial, o histórico do Paraná na construção e formação de uma Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).

Partindo do reconhecimento, já abordado neste documento, das diferentes juventudes, incluem-se os contextos das modalidades de ensino, ressaltando-se, nesta perspectiva, os jovens indígenas, negros, camponeses, quilombolas, ilhéus e tantos outros, colocando em foco suas especificidades, diversidade, identidades, vivências, aprendizagens e projetos de vida. Nesse âmbito, estão inseridas as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Técnica e Profissional (ETP), salientando-se o preceito da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências essenciais para a vida pessoal e profissional.

Na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem, na Educação Especial encontra-se o suporte, o atendimento diferenciado e especializado, que contempla os estudantes que por motivos de diferentes naturezas, tais como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e/ou altas habilidades/superdotação, necessitam de uma rede diversificada de apoio, a fim de ser assegurada a efetiva inclusão às práticas do ensino comum.

1. A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

A Educação Integral é um modelo pedagógico que tem como pressuposto uma aprendizagem significativa, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam ao estudante uma atuação no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, o protagonismo e a prática cidadã. Considerando esses aspectos, a visão de que o estudante é o sujeito da aprendizagem é importante, já que nesse processo se estabelece um duplo movimento: o do saber e do saber fazer. A partir do que aprende no ambiente escolar, ele atua no contexto social em que está inserido tomando decisões e realizando intervenções.

Tal concepção coaduna-se com os princípios pedagógicos dos demarcadores conceituais desse Referencial e com a proposta de ampliação da carga horária de permanência na escola. Segundo Arroyo (2000) e Brandão (2009), a Educação Integral em Tempo Integral é uma política pública que fomenta o desenvolvimento de habilidades relacionadas às dimensões sócio emocional, cultural, digital, comunicativa e de cooperação, que embasam o protagonismo juvenil, a formação da autonomia e a consolidação do projeto de vida.

A trajetória de construção desta política pública, a partir da redemocratização do Brasil, perpassa desde as legislações voltadas aos direitos da criança e do adolescente, às que definem as Diretrizes e Bases da Educação e às que regulam os programas de fomento realizados pelo Governo Federal. Em 2023, com a publicação da Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023 (BRASIL, 2023d), foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral, que apresenta uma política orgânica de ampliação de matrículas na Educação Básica em Tempo Integral, estabelecendo parâmetros de carga horária, modos de funcionamento e critérios para o recebimento e aplicação de fomento.

No Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a norma que rege a oferta de Educação Integral em Tempo Integral é a Deliberação CEE/PR n.º 03, de 05 de dezembro de 2023. Esta apresenta os princípios pedagógicos da Educação Integral em Tempo Integral, a forma como deve ser estruturada e organizada e, em seu Art. 7º, traz as suas finalidades:

- I – assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral;
- II – prevenir as violências;
- III – promover os direitos sociais, direitos humanos e educação ambiental;

- IV – fomentar a ciência, as tecnologias, as artes, as culturas e aos saberes de diferentes matrizes étnicas e culturais, ao esporte e ao lazer;
- V – fortalecer a convivência democrática e um ambiente social pacífico, saudável e inclusivo;
- VI – assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes. (PARANÁ, 2023b)

Para tanto, o documento apresenta que é de fundamental importância o acompanhamento e apoio pedagógico e uma infraestrutura escolar que permita a estruturação de diferentes ambientes de aprendizagem.

Na rede estadual de ensino a Educação Integral em Tempo Integral é normatizada pela Lei Estadual n.º 21.658, de 27 de setembro de 2023, que institui o Programa Paraná Integral, que em seu Art. 2º apresenta como finalidades:

- I - ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade aos estudantes da rede estadual de educação do Paraná por intermédio da jornada escolar integral, alinhada às atuais demandas;
- II - promover a formação integral dos estudantes por meio da educação básica de excelência que lhes permita desenvolver conhecimentos e habilidades necessários à construção de seus projetos de vida, bem como ao exercício da cidadania e do protagonismo;
- III - garantir um currículo escolar articulado por meio da integração das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada, de acordo com a legislação vigente. (PARANÁ, 2023c)

Sob esta ótica, a Educação Integral em Tempo Integral constitui uma oferta de ensino que contempla em si uma concepção pedagógica de promoção do protagonismo juvenil, por meio de múltiplas formas de aprendizagem, em tempos e espaços escolares específicos que contemplam a ampliação de jornada.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

No contexto escolar o respeito às diferenças passa a compreensão de que cada pessoa aprende, interage e se comunica de maneiras distintas. O Ensino Médio, enquanto direito social, deve garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, sem discriminação. A Resolução CNE/CEB n.º 02/2024 em seu Art. 3º afirma que

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e é dever do Estado e da família que, em colaboração com a sociedade, são responsáveis por garantir o pleno exercício deste direito para todos os cidadãos, com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral, mediante formação para o exercício pleno da cidadania, qualificação para a participação e integração no mundo do trabalho e preparação para a continuidade dos estudos em nível superior. (BRASIL, 2024b)

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos reforça a necessidade de uma escola democrática, que promova a equidade e o respeito. Uma Educação Inclusiva concretiza esses princípios, ao assegurar que cada estudante, independentemente de suas condições, tenha as oportunidades e o suporte necessários para desenvolver seu potencial plenamente.

Na organização do currículo é fundamental considerar que todos os estudantes têm direito à aprendizagem, estabelecendo orientações que reconheçam e valorizem suas diferenças e que permitam flexibilização para atender àqueles com necessidades especiais. Isso implica acolher as juventudes em toda a sua diversidade, levando em conta as múltiplas influências que moldam suas identidades, relações sociais, pertencimento comunitário, expressões culturais, condições socioeconômicas e especificidades de aprendizagem.

A **Educação em Direitos Humanos** (EDH), mediante a Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, Art. 26º § 9º, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c), estabelece a condição da dignidade humana como fio condutor de seus princípios e objetivos educacionais. Todo os sujeitos humanos, por constituírem-se de dignidade, possuem o direito de partilhar, aprender, ensinar e viver um processo formativo integral, capaz de incorporar, respeitosamente, as diferenças raciais, religiosas, culturais e de identidade (PARANÁ, 2015a; 2015b), que compõem o tecido da comunidade escolar. Dadas as especificidades coletivas e territoriais, a Educação em Direitos Humanos se presentifica, com os devidos ajustes curriculares, em todas as modalidades de ensino da Educação Básica e reitera o direito à educação de qualidade juntamente com as políticas educacionais da Educação Básica, da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional, da Educação Especial e da Educação Bilíngue de Surdos.

Encontrando sua razão de ser ao promover o conhecimento científico da temática, a Educação em Direitos Humanos, por um lado, catalisa a discussão e superação das desigualdades que afetam a dignidade humana, por outro, como temática formativa que perpassa todos os componentes curriculares do Ensino Médio, de forma orgânica, cumpre a função integradora da educação como fomento social para promoção do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos compõe o currículo de forma transversal, a fim de promover uma cultura de respeito e paz. Nas instituições escolares do Ensino Médio do Paraná faz-se necessário promover o educar voltado ao respeito às individualidades e coletividades, mobilizando os estudantes para a formação cidadã. A postura de acolhimento e respeito a todos, enquanto sujeitos de direitos, é algo estabelecido em uma sociedade que preza por princípios democráticos e fomenta o exercício pleno da cidadania. Para isso, cultivar os direitos humanos requer intencionalidade pedagógica, a fim de mobilizar a cidadania por meio da vivência democrática e do respeito à diversidade.

A Educação em Direitos Humanos, ao promover o respeito à dignidade, à equidade e à diversidade, estabelece um diálogo essencial com a Educação para as Relações Étnico-raciais, fortalecendo o combate às desigualdades e a valorização das identidades e culturas.

A educação do Paraná possui histórico de construção e formação em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), em conformidade com a Lei n.º 9.394/1996, Art. 26A. A Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, neste dispositivo, o Art. 3º incumbe os sistemas de ensino e mantenedoras à efetivação dessa temática de modo interdisciplinar ou transversal para todos os componentes curriculares (BRASIL, 2004b). A temática da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) referenda a necessidade de uma educação antirracista, ou como expressa o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, trata-se da “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004a, p. 5) em busca de direitos equânimes e em cumprimento à Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, 2003).

Para que a igualdade de direitos seja alcançada é fundamental o combate ao racismo que ainda permeia a sociedade brasileira. Nessa perspectiva, destaca-se a importância dos debates sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, na medida em que as desigualdades no acesso a direitos ainda impactam a constituição identitária dos estudantes negros. A juventude negra está em efetiva ascensão, no que tange aos aspectos identitários e de reconhecimento. No entanto, houve um longo percurso para que este processo tivesse início, especialmente em

relação ao reconhecimento dos aspectos culturais do povo africano e da busca por representatividade e acesso aos diversos espaços sociais. Dessa forma, deve-se considerar como essa juventude é vista pela sociedade, de que modo se dá sua relação com suas origens e, nesta perspectiva, pensar em ações pedagógicas para construir ou fortalecer a identidade racial desses sujeitos.

A Lei n.º 10.639/2003, dentro do movimento para combater o racismo, é uma importante conquista educacional no campo das relações étnico-raciais e surgiu a partir de pautas e reivindicações históricas. A discussão destas questões no contexto escolar, como princípio pedagógico, permite que crianças e adolescentes reflitam e aprendam a respeitar as diferenças, fortalecendo o debate sobre a igualdade racial na sociedade. Desse modo, ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação propõe mudanças significativas na escola, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação (GOMES, 2011).

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO

A Educação Ambiental (EA) pode ser compreendida como processo formativo, amplo e contínuo, que transcende perspectivas reducionistas que restringem a conteúdos biológicos ou geográficos. Essa prática educativa estrutura-se a partir das múltiplas relações entre os seres humanos e o meio ambiente, incorporando uma diversidade de abordagens, que remetem à complexa interconexão de dimensões éticas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse sentido, a EA emerge num cenário marcado por desafios socioambientais importantes, decorrentes de uma relação historicamente antropocêntrica com a natureza. Essa realidade exige, por parte dos indivíduos, o desenvolvimento de uma postura crítica e autocrítica diante dos problemas ambientais, bem como a capacidade de identificar caminhos alternativos e formas de atuação voltadas à melhoria e à manutenção da qualidade socioambiental (DIAS, 2001).

De forma contínua e articulada, a EA, enquanto tema transversal, apresenta princípios próprios definidos pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA),

como a interdisciplinaridade, a criticidade, a participação e a valorização da diversidade. Tais princípios fortalecem práticas educativas que ampliem o repertório ético, cultural e social dos sujeitos do Ensino Médio, em consonância com as competências gerais da BNCC. Dessa forma, a EA contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, voltada ao desenvolvimento contínuo das múltiplas dimensões do ser humano – intelectual, física, emocional, social, ética e cultural.

Essa concepção educacional converge com os objetivos fundamentais da EA, descritos no artigo 5º da PNEA, inciso I, da Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, que propõe “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. Tal diretriz reforça a perspectiva da complexidade que a formação integral exige e reconhece que o estudante é simultaneamente um ser biológico, cultural, social e emocional.

A formação ética e cidadã, pilar essencial da BNCC, incita os estudantes à reflexão sobre suas ações no mundo e à responsabilidade socioambiental. Valores como empatia, cooperação e a resolução colaborativa de problemas são essenciais para a convivência e a participação permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente, conforme visa o inciso V do Art. 5º do PNEA (BRASIL, 1999).

No contexto do estado do Paraná, a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), sob a Lei Estadual n.º 17.505, de 11 de janeiro de 2013 (PARANÁ, 2013b), destaca a importância de estimular a cooperação entre as diversas regiões com vistas à promoção de práticas sustentáveis que respeitem as especificidades locais e as questões ambientais regionais, valorizando saberes e reconhecendo a diversidade cultural e social do estado. A política busca fomentar uma participação ativa e inclusiva, orientada pela compreensão de uma atividade intencional da prática social (BRASIL, 2012e), voltada à construção de valores, saberes e ações que atendem às necessidades e realidades locais, promovendo uma EA significativa, a partir do meio ambiente natural ou construído (PARANÁ, 2013b).

Visando consolidar as diretrizes da EA no estado, o Programa Estadual de Educação Ambiental do Paraná (PEEA-PR), por intermédio do Decreto n.º 11.300,

de 3 de junho de 2022, constitui um importante instrumento de planejamento e articulação de políticas públicas, alinhado à Política Estadual de Educação Ambiental. Elaborado de forma participativa e colaborativa, o documento reafirma os princípios legais e orienta projetos e práticas voltados à construção de uma sociedade sustentável (PARANÁ, 2022d). Ao integrar diversos setores, públicos, privados, acadêmicos e sociais, o PEEA-PR fortalece no âmbito do poder público, as atribuições das instituições que compõem o Órgão Gestor da Educação Ambiental no estado.

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), em colaboração com Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI-PR) detém a responsabilidade de aplicar normas estaduais voltadas ao Sistema Estadual de Ensino, conforme a Deliberação n.º 4, de 12 de novembro de 2013 - CEE/CP (PARANÁ, 2013a). A atuação deste Órgão Gestor - SEED/SETI, criado em 2015, fundamenta-se nos princípios e diretrizes dessa legislação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA sob a Resolução n.º 2/2012 - CNE/CP (BRASIL, 2012e), cuja responsabilidade é promover a constituição dos Comitês Escolares de EA nas instituições do Sistema Estadual de Ensino, além de fomentar a criação dos Coletivos de Bacia Hidrográfica em cada escola (PARANÁ, 2022d).

Portanto, o estado do Paraná reforça o compromisso com a promoção de uma EA integrada, contínua e permanente, alinhada às diretrizes nacionais e às especificidades regionais. Iniciativas como o PEEA-PR expressam a intenção de consolidar práticas pedagógicas coerentes com os princípios da formação integral dos estudantes. Essa formação integral envolve o desenvolvimento articulado das dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais, essenciais para que os estudantes compreendam criticamente as questões ambientais, desenvolvam empatia e senso de responsabilidade. Além disso, busca-se incentivar atitudes coerentes com a sustentabilidade, entendida como “capacidade de suprir as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras”, conceito adotado internacionalmente e presente na formulação da Agenda 2030 (COMUM, 1991).

Por meio de um percurso formativo que articula saberes e valores, a EA estimula a autonomia intelectual e moral dos estudantes, a valorização da vida em todas as suas formas e o compromisso com a justiça socioambiental. Os currículos, portanto, precisam garantir que os estudantes desenvolvam, além de habilidades

básicas, também “habilidades transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas, *advocacy* e resolução de conflitos, para ajudá-los a se tornarem cidadãos globais responsáveis” (UNESCO, 2014, p. 36).

Assim, ao favorecer o engajamento ativo dos estudantes e a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e propositivos, a Educação Ambiental contribui com a formação integral presente na BNCC, transformando a escola em espaço de construção de sentidos, práticas sustentáveis e participação cidadã. Dessa forma, conduz os sujeitos do Ensino Médio a uma postura crítica e mobilizadora frente aos desafios da contemporaneidade e às necessidades das futuras gerações.

4. O ENSINO MÉDIO E AS MODALIDADES DE ENSINO

Ao considerar a organização do Ensino Médio Paranaense, tanto no que tange aos componentes da Formação Geral Básica quanto aos Itinerários Formativos de Aprofundamento, urge levar em conta que os jovens indígenas, negros, camponeses, quilombolas, ilhéus e tantos outros, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos em suas especificidades, diversidade, identidades, projetos de vida, vivências, experimentações, aprendizagens e autonomia.

Recorrentemente, a juventude é descrita de forma imatura, não autorizada ou problemática. Essas imagens são ainda mais complexas quando essa juventude é indígena, negra e/ou periférica. Como já foi apresentado, 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. Portanto, pensar na etapa da vida caracterizada pela juventude, que é o público atendido pelo Ensino Médio, implica considerar a pluralidade das experiências juvenis, as diferentes realidades de jovens que buscam constituir suas identidades em uma sociedade marcada pelas desigualdades e hierarquizações entre sujeitos.

Uma forma de garantir representatividade e respeitar as identidades e especificidades das juventudes é propor uma organização curricular que contemple a diversidade dos jovens do Ensino Médio e as particularidades dos territórios do

Paraná onde eles vivem e constroem suas trajetórias, atendendo às diferentes modalidades de ensino.

Diante disso, compreende-se a necessidade de se construir um currículo específico para atender os estudantes **indígenas**, alinhado aos interesses e especificidades da população indígena territorializada no estado e às legislações vigentes (BRASIL, 2012d; 2015c). Compreender quem são os sujeitos, bem como os modos que, individual e coletivamente, experienciam suas relações identitárias, comunitárias e interculturais, é premissa para garantir o direito à organização pedagógica curricular diferenciada e específica, tanto nos componentes curriculares que constituem a Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos de Aprofundamento.

De modo geral, as políticas públicas desenvolvidas para os sujeitos do Ensino Médio, como já foi descrito, envolvem conceitos de uma faixa etária denominada como jovem e/ou juventude. No entanto, é importante entender que os significados destes termos, tal como os definidos pela população não indígena, nem sempre contemplam as formas de ser e estar no mundo dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio. Assim, neste documento, no sentido de salvaguardar a diversidade de significados que estas categorias podem adquirir entre a população indígena, ou até mesmo a não existência destas em suas relações, opta-se por utilizar a expressão estudantes indígenas ao referir-se aos sujeitos matriculados no Ensino Médio.

De acordo com os estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), os estudantes indígenas (entre 15 e 24 anos de idade) estão sob a influência de uma série de fatores sociais e econômicos que afetam seus direitos, com destaque para o alto índice daqueles que interrompem os estudos, retomando-os, por vezes, em fase considerada adulta. Seja pela evasão escolar, pela não conclusão do Ensino Fundamental e decréscimo de matrículas na etapa do Ensino Médio, denota-se a importância de ofertar uma Educação Escolar Indígena, especialmente no Ensino Médio, que minimize esses índices.

Entre as especificidades que perpassam o cotidiano dos estudantes indígenas destaca-se o seu papel central na vida da comunidade, uma vez que usufruem da responsabilidade de dar sentido à organização dos territórios, à sustentabilidade, aos conhecimentos linguísticos e saberes ancestrais (FAUSTINO; NOVAK; MENEZES, 2020). Ademais, como protagonistas de sua jornada de

aprendizagem, agentes de suas comunidades e demandantes de necessidades específicas, requerem um ensino que dialogue com o contexto sociocultural em que estão inseridos e que assegure competências, habilidades e valores específicos, com base nos princípios de coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade, a partir de suas realidades e culturas (BANIWA, 2019).

Partindo dessas premissas, os documentos norteadores e a organização do currículo para o Ensino Médio devem contemplar os estudantes indígenas em suas dimensões sociais, políticas, corporais e culturais, epistemológicas e sócio cosmológicas. Da mesma forma, considerar os modos próprios de ensinar e aprender, as pedagogias específicas, a fim de despertá-los para a intencionalidade dos estudos, para a aprendizagem significativa, no intuito de fortalecer as suas identidades. O currículo e as práticas pedagógicas junto aos estudantes, devem contribuir com seu pleno desenvolvimento, compreendendo-os como sujeitos ativos no âmbito individual ou coletivo, a partir dos modos em que se configuram as comunidades indígenas.

Isso implica em ampliar a concepção de ensino e de pesquisa para formas não cartesianas que consideram a participação e experiência dos sujeitos nos processos de aprendizado e visualizar outros espaços educativos fora da sala de aula, da biblioteca e da própria escola. Em se tratando de Educação Escolar Indígena, o ensino deve estar calcado na interculturalidade, na equivalência e na relação entre os saberes ancestrais e os demais conhecimentos e habilidades historicamente desenvolvidos pela humanidade, compreendendo que, no contexto de uma comunidade indígena, a aprendizagem adquire contornos, termos próprios e compreensões específicas.

Tratando-se da modalidade Educação Escolar **Quilombola**, tanto as escolas quilombolas quanto as instituições que atendem estudantes quilombolas, sendo elas rurais ou urbanas, devem pautar seus documentos oficiais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo a respeitar as especificidades das comunidades atendidas, considerando suas práticas socioculturais, políticas e econômicas, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012b).

Dentre os fundamentos da Educação Escolar Quilombola a serem considerados estão a memória coletiva, as línguas reminiscentes, 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.

Enfatiza-se ainda que é de direito das comunidades quilombolas e tradicionais negras a garantia da guarda e respeito à sua história, território, memória, ancestralidade e conhecimentos tradicionais, assim como a compreensão de que seu modo de vida é parte inestimável da história e do patrimônio cultural afro-brasileiro (BRASIL, 2012b).

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 nem sempre contemplam as suas especificidades.

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, a instituição escolar 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.

Ao tratarmos sobre os sujeitos quilombolas, compreendemos que a luta histórica dessas comunidades se dá para além do território, ou seja, representa um zelo por sua identidade, e a escola é essencial para o fortalecimento dessa luta entre os jovens das comunidades quilombolas e comunidades tradicionais negras.

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

Para que o Ensino Médio venha ao encontro das expectativas desses estudantes, de forma a considerar a especificidade dos sujeitos do campo e ilhas, é fundamental que a estruturação das propostas curriculares garanta o direito de aprendizagem, por meio das competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2024b). Além disso, oportunizar percursos de aprendizagem que dialoguem com o real interesse dos estudantes e que sejam significativos, partindo da realidade local, pode fortalecer o vínculo entre a escola, os estudantes e o contexto do campo (MOLINA; FREITAS, 2011). Essa contextualização favorece a permanência destes estudantes no campo e nas ilhas, podendo impactar, inclusive, o crescimento socioeconômico local.

Neste sentido, é preciso um esforço conjunto da equipe escolar para avaliar o trabalho realizado, conhecer a realidade local e refletir sobre como tornar a escola um espaço que atenda às necessidades e aos anseios dos estudantes do campo. No Ensino Médio, especialmente para os jovens campesinos e ilhéus, é fundamental incorporar ao currículo debates que envolvam temas como a diversificação de produtos agrícolas e o uso consciente dos recursos naturais, a agroecologia, as questões agrárias, bem como nos modos de trabalho dos trabalhadores assalariados rurais, a pesca ecologicamente sustentável e o preparo do solo (PARANÁ, 2006). Além disso, é importante integrar a discussão sobre como articular o desenvolvimento tecnológico à produção sustentável, valorizando o empreendedorismo rural, o cooperativismo, as associações, a agricultura familiar, entre outros elementos que impactam a vida e o trabalho no campo.

Na esfera da diversidade, é importante ressaltar a presença dos estudantes da **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Essa modalidade é reconhecida por suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme descrito no Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000 (BRASIL, 2000b), e se destaca por

sua relevância na promoção da inclusão social e no combate à desigualdade educacional.

Do ponto de vista legal, a EJA é uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade apropriada e buscam aprender e desenvolver competências essenciais para sua vida pessoal e profissional. Assim, é importante que os sistemas de ensino assegurem oportunidades educacionais que atendam às características e interesses desses estudantes (BRASIL, 1996).

No contexto paranaense, os sujeitos da EJA são caracterizados pela complexidade e diversidade que se manifestam de forma interseccional, refletindo a relação entre indivíduos e seus territórios. Essa diversidade inclui jovens, adultos e idosos, abrangendo populações do campo, povos indígenas, pessoas em privação de liberdade, pessoas da educação especial, remanescentes de quilombos (PARANÁ, 2006), e possuem características étnicas, raciais, etárias, de gênero, de renda entre outras condições específicas (BRASIL, 2024d).

Essa pluralidade favorece um espaço de inclusão e valorização, onde cada sujeito é reconhecido em suas singularidades, experiências, vivências e conhecimentos formais e informais acumulados, que enriquecem o ambiente educacional e promovem uma aprendizagem mais significativa. Respeitar os tempos e ritmos próprios desses sujeitos é fator primordial na definição de metodologias apropriadas e diferenciadas, devendo ser observadas as diretrizes e as normas específicas (GADOTTI, 2014; BRASIL, 2024b).

Para que a EJA cumpra seu papel na Educação Básica, é fundamental que gestores, educadores e sociedade civil atuem de forma colaborativa para criar e implementar políticas que valorizem essa modalidade. Assegurar o direito à educação ao longo da vida e reduzir as desigualdades educacionais, somente será possível por meio de um compromisso coletivo, no qual a EJA seja reconhecida como um instrumento essencial para a inclusão social, a promoção da cidadania e o enfrentamento das desigualdades.

Outro grupo de estudantes que fazem parte do contexto da diversidade das juventudes são aqueles que, por inúmeras razões, precisam de suporte ou atendimento diferenciado e especializado para garantir o seu direito à aprendizagem. A Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, define quem são os estudantes da **Educação Especial**, porém, no

estado do Paraná, com os avanços normativos, essa definição ganha nova significação. A caracterização dos estudantes da Educação Especial mais relevante é a trazida na Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que define os estudantes da Educação Especial como sendo 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).

Diante da definição acima entende-se que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e/ou altas habilidades/superdotação são todos integrantes da escola, por isso desfaz-se o equívoco conceitual da compreensão da Educação Especial como subsistema, paralelo e distanciado das práticas do contexto geral de educação, historicamente posto. 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.

O direito à educação para os estudantes da Educação Especial consolidou-se, no período pós Constituição Federal de 1988, que no Art. 3º, prescreve como princípios, a redução das desigualdades sociais, a promoção do bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Assim, as mudanças políticas e socioculturais que ocorreram no Brasil a partir da década de 1980 interferiram pontualmente nos sistemas educacionais que passaram a enfrentar novos desafios, dentre os quais, a popularização e a expansão do direito à educação para todos os estudantes de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos. Questões como acesso, permanência, equidade e qualidade na educação tornaram-se prioridade nas pautas de discussão em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, “[...] a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino” (KASSAR, 2011, p. 46).

Paralelamente, a influência dos debates sobre equidade na educação, foram e têm sido fundamentais para a consolidação dos marcos legais que garantem o direito à educação dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (BRASIL, 1996), transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação. Esses marcos legais e pedagógicos orientam a assegurar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para a efetivação de uma educação inclusiva.

A educação inclusiva no Brasil é respaldada por um arcabouço normativo que orienta a formulação e implementação de políticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre os principais documentos que fundamentam essa abordagem, destaca-se:

- Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a);
- Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b);
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009);
- Decreto Federal n.º 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 (BRASIL, 2011);
- Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a);
- Deliberação CEE/PR n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2016).

Além das legislações e normativas em âmbito nacional, a Educação Especial no Paraná também se pauta por normativas estaduais que orientam a implementação de políticas inclusivas. Esses documentos estabelecem disposições específicas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos e serviços tanto no turno quanto no contraturno para os estudantes da Educação Especial. Dessa forma, a articulação entre a legislação federal e as normativas estaduais possibilita a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes de acordo com as suas especificidades.

A Lei n.º 9.394/1996 traz a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, onde, todos os professores são responsáveis pela permanência, acesso e aprendizagem do estudante. Assim, o professor especialista tem como atribuição o atendimento Educacional Especializado (AEE) com a função de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de ensino e aprendizagem. Tais ações possuem como objetivo a eliminação das barreiras para a plena participação dos estudantes na sociedade, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da educação especial em trabalho colaborativo com os demais profissionais da Instituição de ensino (SOUZA, 2021).

O atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo, possibilita o acesso ao currículo diante das necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação, buscando atender as especificidades que eles demandam, além das adaptações institucionais e flexibilização das condições de oferta, atenção individualizada nas atividades escolares, apoio à autonomia e socialização, por meio de recursos específicos, suporte intensivo e continuado, bem como metodologias e adaptações significativas.

Para garantir o direito e atingir os objetivos educacionais para o estudante da Educação Especial, não basta que as políticas públicas prevejam e disponibilizem serviços de atendimento educacional especializado, mas, também, que as instituições de ensino consolidem a cultura do trabalho colaborativo entre professores dos componentes curriculares e especialistas da Educação Especial, em prol da garantia da aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o conjunto de

orientações constantes no Referencial Curricular do Paraná, voltadas à superação das desigualdades educacionais, que direcionam a elaboração das propostas pedagógicas, elevando a qualidade do ensino, se estendem à Educação Especial.

No contexto da Educação Especial, a partir da promulgação da Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021a), a Educação Bilíngue de Surdos passa a ser considerada como modalidade de educação escolar, que é oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Tal oferta ocorre em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, em escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de Surdos, para estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

Ao adotar a Libras como língua de instrução e comunicação nesses espaços, e o português escrito como meio de acesso à cultura letrada, essa abordagem assegura o respeito à identidade surda e promove práticas pedagógicas que favorecem o acesso ao conhecimento em ambas as línguas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Dessa forma, a Educação Bilíngue de Surdos representa não apenas uma escolha pedagógica, mas também uma afirmação de direitos linguísticos, educacionais e culturais, consolidando-se como prática fundamental para a equidade e a inclusão efetiva dos estudantes surdos.

Considerando os elementos dispostos até aqui, no contexto da Educação Básica, a educação escolar, assim como a escola e todos que dão vida e significado aos processos educacionais neste ambiente, não pode ser indiferente à diversidade de sujeitos, sua pluralidade e singularidade.

Por fim, a **Educação Técnica e Profissional**, como modalidade de ensino, está voltada para o desenvolvimento integral do estudante, considerando as dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura. É organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas, previstas na Resolução CNE/CP n.º 01, de 05 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021b), na Deliberação CEE/PR n.º 03, de 21 de junho de 2022 (PARANÁ, 2022c), que estabelece as Diretrizes Curriculares Complementares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

e para a Educação Profissional Tecnológica, de Nível Superior, e ofertada em cursos e programas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, observando o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), vigentes.

Dentre os princípios que norteiam a oferta da Educação Técnica e Profissional podem ser destacados: a articulação com o setor produtivo, a fim de garantir a formação aderente ao mercado de trabalho para o exercício de profissões que atendam as necessidades dos arranjos produtivos locais (APL); a compreensão de que o trabalho deve ser um princípio educativo a partir do qual a organização curricular deve ser estruturada, visando o desenvolvimento de competências profissionais; e a adoção da ciência e tecnologia como base teórico-metodológica.

A Educação Técnica e Profissional em nível médio pode ser ofertada de maneira integrada ou concomitante, por meio de Itinerários Formativos que contemplem estudos sobre os diferentes processos de profissionalização e a estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional escolhida pelo estudante. Considerando esses aspectos, e as especificidades dessa modalidade de ensino, o Volume 03 deste Referencial apresentará os fundamentos pedagógicos, a organização e a estrutura do Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALECHE, Flávia Leal King. **Aprendizagem colaborativa no ensino médio: uma proposta metodológica integradora para uma sociedade em rede**. 2020. 349 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

BALECHE, Flávia Leal King; OLDAKOSKI, Melissa Maria Stelko; DE JESUS, Renan Cesco; RUTHES, Vanessa Roberta Massambani. Currículo do Ensino Médio: Impactos para a prática docente rumo ao desenvolvimento de competências e habilidades. **Revista de Estudos Vale do Iguaçu**. v. 2, n. 40, 2022.

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.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania escolar**. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr., 2009.

BRASIL. **Lei n.º 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.º 5.692, 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.º 9.394, 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. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 11 mar. 2025.

BRASIL; Casa Civil; Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 17/2001**. Aprovado em 03 jul. 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 11 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

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/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 de maio de 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em 11 mar. 2025.

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

BRASIL; Casa Civil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 30 de janeiro de 2012. Brasília: CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012b, Seção 1, p. 26.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012c, Seção 1, p. 48.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 70, 18 jun. 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 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=1506

9-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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, Casa Civil, Secretaria-Geral. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2015b. 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. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho [...]. 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.º 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. Ministério da Educação. **Portaria n.º 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, [2018b]. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 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.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2018c]. 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.º 04/2018. Brasília: CNE/CP, 2018d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 11. abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2023a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria n.º 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto n.º 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2024d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BURCI, Taissa Vieira Lozano, SANTOS, Annie Rose dos, COSTA, Maria Luisa Furlan. Inclusão com Igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 444-450. Universidade Estadual de Maringá – UEM, Faculdade de Astorga, Astorga, PR. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Taissa-Vieira-Lozano-Burci/publication/324048229_INCLUSAO_COM_IGUALDADE_OU_COM_EQUIDADE_PRIMEIRAS_REFLEX

[OES/links/5d1e5bfc92851cf4406607c2/INCLUSAO-COM-IGUALDADE-OU-COM-EQ-UIDADE-PRIMEIRAS-REFLEXOES.pdf](https://oes.links/5d1e5bfc92851cf4406607c2/INCLUSAO-COM-IGUALDADE-OU-COM-EQ-UIDADE-PRIMEIRAS-REFLEXOES.pdf). Acesso em: 27 fev. de 2025.

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

COMUM, Nosso Futuro. **Comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CRISTALDO, Heloisa. **Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico**. Repórter da Agência Brasil. Publicado em 29/01/2021 - 13:40, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 29 abr. 2025.

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

DAYREL Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, G. F. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 21–26.

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.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014. Disponível em: <https://v.calameo.com/?bkcode=0028993275e9501788d92&authid=CxSINzC53SCZ>. Acesso em: 11 abr. 2025.

GELHARDT, Geisa Heidy; ECCO, Idanir. **Contextualização e aprendizagem significativa**: proposição de estratégias didático-metodológicas. Erechim, RS:

EdiFAPES, 2022. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/publicacoes/207.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Publicado em: Portal Geledés. Geledés Instituto da Mulher Negra: 27/08/2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/#:~:text=A%20Lei%2010.639%2F03%20que,para%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria>. Acesso em: 16 abr. 2025.

HILU, Luciane. **Metodologia de projeto com abordagem em design thinking: uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa**. 2016. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

IBGE EDUCA - Jovens. **Conheça o Brasil: População - Pirâmide etária**. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html>. Acesso em: 29 abr. 2025.

KASSAR, M. DE C. M.. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. spe1, p. 41–58, maio 2011.

LEITHWOOD, Kenneth. A Review of Evidence about Equitable School Leadership. **Education Sciences**. v.11, ed. 8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>. Acesso em: 26 fev. de 2025.

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.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica (Meaningful learning: from the classical to the critical view). In: **Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Madrid, Espanha, setembro de 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>. Acesso em: 24 fev. de 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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 Orientadoras da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n.º 04, de 12 de novembro de 2013**. Estabelece normas para a inserção da Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Diário Oficial do Paraná n.º 9112, Curitiba, PR, 2013a.

PARANÁ. **Lei Estadual n.º 17.505, de 11 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) no Estado do Paraná e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná n.º 8875, Curitiba, PR, 11 jan. 2013b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná**. Lei Estadual n.º 18.492, de 24 de junho de 2015. Curitiba: SEED, 2015a.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 02, de 13 de abril de 2015**. Dispõe sobre as Normas Estaduais para a Educação em Direitos Humanos no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2015b. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2015/Del_02_15.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 04, de 29 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

PARANÁ. **Formação Geral Básica**: Currículo para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2022a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/ensino_medio_curriculo_formacao_geral_basica.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos 2022**: Ementas das Unidades Curriculares ofertadas em 2022. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2022b. [Este documento foi atualizado e integrado aos Cadernos de Itinerários Formativos 2023.]

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 03, de 21 de junho de 2022**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Complementares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para a Educação Profissional Tecnológica, de Nível Superior, e ofertada em cursos e programas no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2022c. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-07/deliberacao_03_22.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

PARANÁ. **Decreto n.º 11.300, de 3 de junho de 2022**. Institui o Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado do Paraná (PEEA-PR). Diário Oficial do Estado do Paraná, 3 jun. 2022d.

PARANÁ. **Cadernos de Itinerários Formativos 2023**: Ementas das Unidades Curriculares. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2023a. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?k=b0c4d14f9b&search=%21collection3701>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PARANÁ. **Deliberação CEE/PR n.º 03, de 05 de dezembro de 2023**. Estabelece normas para a implementação da Educação Integral em Tempo Integral nas instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2023b. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2023-12/deliberacao_03_23.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

PARANÁ. **Lei Estadual n.º 21.658, de 27 de setembro de 2023**. Institui o Programa Paraná Integral. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2023c. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/pl16.2023lei21.658_ass.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

PARANÁ. **Cadernos de Itinerários Formativos 2024**: Ementas das Unidades Curriculares. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/search.php?k=b0c4d14f9b&search=%21collection6613>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PARANÁ. **Parecer CEE/PR n.º 28, de 10 de março de 2025.** aprovação do Plano de Implementação da Política Estadual do Ensino Médio Paranaense, em conformidade com o art. 4º. da Lei Federal n.º 14.945, de 31/07/2024 e do art. 7.º da Portaria n.º 958, de 19/09/2024, do Ministério da Educação (MEC). Curitiba: CEE/PR, 2025a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-03/pa_cp_28_25_0.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Comunicação. **Censo 2022:** com avanço das políticas, Paraná tem 1/5 da população com ensino superior. Publicação 28/02/2025, 09:00. Agência Estadual de Notícias, 2025b. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-2022-com-avanco-das-politicas-Parana-tem-15-da-populacao-com-ensino-superior>. Acesso em: 29 abr. 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da Excelência à Regulação das Aprendizagens entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Os desafios da avaliação no contexto dos ciclos de aprendizagem plurianuais.** In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANTRINI, C. D. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. A Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **REVISTA PÁTIO** • Ano 8 • Agosto/Outubro 2004.

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.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências** / Gérard Scallon; tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPRes, 2015. 445 p.

SOARES CARVALHO, Marie Jane. **Proposições e Controvérsias no Conectivismo.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 16, núm. 2, 2013, pp. 9-31. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional.

SOUZA, Flávia Faissal de. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar.** Curitiba: Íthala, 2021.

STANGE, C. E. B. **Indicadores de Avaliação sobre Propostas de Atividades Práticas:** Instrumentação para Professores de Ciências em Formação. 2018. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa Internacional de Doctorado Enseñanza De Las Ciencias, Departamento de Didácticas Específicas, Universidad de Burgos. Disponível em:

<https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5021/Stange.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

UNESCO. **Teaching and learning: achieving quality for all; EFA Global Monitoring Report 2013/4**. Paris, 2014.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação da adolescência brasileira 2011, o direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades**. Brasília: Unicef, 2011. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011>. Acesso em: 09 mar. 2025.

UNICEF. **Indicadores da qualidade no Ensino Médio / Ação Educativa, UNICEF [Coord.]**. – São Paulo: Ação Educativa, 2018. 120p.

ZABALA, Antoni. **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.