


Reformulação Curricular do Novo Ensino Médio em Matemática: uma Análise Documental do estado do Paraná

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade^a 

Eloisa Rosotti Navarro^b 

^a Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

^b Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), campus de Curitiba, Paraná, Brasil.

RESUMO

Contexto: com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução CNE/CP nº 4/2018, os estados brasileiros foram compelidos a reformular seus currículos do Ensino Médio, alinhando-os às novas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. **Objetivos:** Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as reformulações curriculares do Novo Ensino Médio no componente Matemática no estado do Paraná, à luz da Teoria Histórico-Cultural e das categorias dialéticas conteúdo e forma. **Design, ambiente e participantes:** Fundamentado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, o estudo compreende as reformas educacionais como expressão das contradições do sistema capitalista, que subordina o ensino às demandas do mercado em detrimento da formação humana integral. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter documental, centrada na análise crítica do referencial curricular do Paraná. **Coleta e análise de dados:** A partir das categorias teóricas adotadas, observa-se que as propostas curriculares analisadas reforçam uma concepção pedagógica orientada por competências e habilidades, esvaziando o conteúdo escolar e comprometendo a função social da escola. **Resultados:** os resultados evidenciam um deslocamento do ensino de Matemática para um modelo instrumental e utilitarista, o que fragiliza o desenvolvimento do pensamento teórico e o acesso ao conhecimento científico sistematizado. **Conclusões:** O estudo revela que as reformas, sob o discurso da flexibilidade e do protagonismo juvenil, contribuem para a manutenção de uma lógica formativa voltada ao mercado, em detrimento de uma educação crítica e humanizadora.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; currículo de Matemática; Teoria Histórico-Cultural; conteúdo e forma; Base Nacional Comum Curricular.

Corresponding author: Susimeire Vivien Rosotti de Andrade.
Email: susivivien@hotmail.com

Curricular Reformulations of the New High School in Mathematics: A Documentary Analysis of the State of Paraná

ABSTRACT

Context: With the approval of Law No. 13,415/2017 and Resolution CNE/CP No. 4/2018, Brazilian states were compelled to reformulate their high school curricula, aligning them with the new guidelines established by the National Common Core Curriculum. **Objectives:** Given this scenario, this article aims to analyze the curricular reformulations of the New High School in the Mathematics component in the state of Paraná, in light of Historical-Cultural Theory and the dialectical categories of content and form. **Design, environment, and participants:** Based on the perspective of Historical-Dialectical Materialism, the study understands educational reforms as an expression of the contradictions of the capitalist system, which subordinates education to market demands to the detriment of comprehensive human development. This is a qualitative and documentary research study, focused on the critical analysis of the Paraná curriculum framework. **Data collection and analysis:** Based on the theoretical categories adopted, it is observed that the curriculum proposals analyzed reinforce a pedagogical conception guided by competencies and skills, emptying school content and compromising the social function of the school. **Results:** The results show a shift in mathematics teaching towards an instrumental and utilitarian model, which weakens the development of theoretical thinking and access to systematized scientific knowledge. **Conclusions:** The study reveals that reforms, under the discourse of flexibility, have led to a shift towards an instrumental and utilitarian model of mathematics teaching, which weakens the development of theoretical thinking and access to systematized scientific knowledge.

Keywords: High School Reform; Mathematics Curriculum; Historical-Cultural Theory; Content and form; Common National Curriculum Base.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2018b) marcou um novo capítulo nas políticas educacionais brasileiras ao instituir mudanças estruturais no Ensino Médio e regulamentar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica. A partir dessas novas diretrizes, os estados brasileiros foram compelidos a reformular seus currículos, promovendo alinhamentos que ultrapassam questões pedagógicas e adentram o campo das disputas ideológicas, políticas e econômicas. É nesse contexto que se insere este artigo, cujo propósito é compreender como essas reformulações materializam-se no componente curricular Matemática no estado do Paraná, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

A relevância deste estudo não se limita à análise de um conjunto de documentos oficiais, mas se estende à compreensão do papel que a escola pública desempenha na formação das juventudes em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais. O debate em torno do Novo Ensino Médio ultrapassa as fronteiras da organização curricular e alcança a esfera da justiça social, uma vez que determina as condições de acesso ao conhecimento científico e, conseqüentemente, as possibilidades de emancipação intelectual e política dos estudantes. Nesse sentido, analisar criticamente os currículos estaduais, especialmente no componente de Matemática, contribui para revelar os limites e as contradições da reforma, bem como para subsidiar discussões sobre alternativas que reafirmem a função social da escola.

A escolha por esse referencial teórico-metodológico não é aleatória. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural oferece instrumentos analíticos para interpretar criticamente as políticas educacionais como expressões das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Sob essa ótica, a educação não é concebida como neutra ou técnica, mas como prática social historicamente determinada, influenciada por interesses de classe e por projetos societários específicos. As categorias dialéticas conteúdo e forma desempenham papel central nessa análise, permitindo a apreensão da essência dos documentos curriculares para além de sua aparência normativa.

Compreender o currículo como unidade indissociável entre conteúdo e forma implica rejeitar visões fragmentadas da prática pedagógica que subordinam o conhecimento escolar a competências meramente instrumentais. A pedagogia das competências, fortemente associada ao lema “aprender a aprender”, configura-se, nesse contexto, como orientação normativa que reduz a educação escolar à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, esvaziando seu potencial formativo. Essa perspectiva é criticada por autores como Duarte (2006, 2016) e Saviani (2016), que defendem uma educação voltada à apropriação dos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos pela humanidade como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica.

A reforma do Ensino Médio, implementada a partir de 2017, institucionaliza esse modelo ao reconfigurar a estrutura curricular, ampliando os espaços destinados aos itinerários formativos e às competências socioemocionais em detrimento dos conteúdos escolares. Embora o discurso da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) evoque o protagonismo juvenil e a valorização das múltiplas expressões das juventudes,

uma análise crítica revela que essas diretrizes reforçam uma concepção utilitarista da educação, voltada à formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às dinâmicas do mercado de trabalho. Tal movimento evidencia uma ruptura com a função social da escola como espaço de mediação do conhecimento científico e de formação integral.

A escolha pelo estado do Paraná como recorte empírico desta investigação justifica-se tanto pela relevância de seu sistema educacional quanto pela centralidade atribuída pela Secretaria Estadual de Educação à implementação das diretrizes nacionais. O Paraná possui tradição de formulação de políticas educacionais próprias, o que permite observar como o discurso normativo da BNCC se articula, se adapta ou se tensiona diante das especificidades locais. Dessa forma, analisar o referencial curricular paranaense possibilita identificar como se materializam, em nível estadual, os princípios e as contradições que atravessam a reforma do Ensino Médio em âmbito nacional.

Diante disso, torna-se urgente problematizar como os estados da Federação vêm implementando essas diretrizes e em que medida seus documentos curriculares reproduzem ou resistem às determinações da política nacional. A investigação aqui proposta concentra-se no estado do Paraná, analisando seus referenciais curriculares do Ensino Médio com foco no componente de Matemática. A análise documental, guiada pelas categorias conteúdo e forma, busca identificar as concepções de conhecimento e educação expressas nos documentos, evidenciando seus fundamentos ideológicos e suas implicações para a formação dos estudantes.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as reformulações curriculares do novo Ensino Médio no componente curricular de Matemática no estado do Paraná, à luz da Teoria Histórico-Cultural e das categorias conteúdo e forma. Para tanto, adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa documental, a fim de desvelar os sentidos subjacentes aos textos normativos e examinar como se estruturam as mediações estabelecidas entre a política educacional, os currículos estaduais e os processos de ensino-aprendizagem. Ao final, busca-se contribuir para o debate sobre a função social da escola e sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente formadora, crítica e emancipadora.

AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural tem como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX. Sob essa perspectiva, “as categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento científico e das práticas sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática” (Cheptulin, 1982, p. 3). As categorias conteúdo e forma exemplificam esse princípio, constituindo um par dialético indissociável, conforme esclarece Krapívine (1986, p. 190):

Cada fenômeno, cada coisa possui o seu conteúdo e a sua forma. O conteúdo é o conjunto de elementos, aspectos, processos e suas relações constituem a base da existência do objeto e determinam o desenvolvimento e a sucessão das suas formas. A forma é o modo de organização e de existência do conteúdo, a ligação interna e peculiar dos elementos, aspectos e processos deste conteúdo que lhe confere integridade nas relações com as condições externas.

Partindo da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que à escola está reservado o papel essencial de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse horizonte, a unidade entre as categorias conteúdo e forma mostra-se imprescindível à prática pedagógica. Como enfatizam Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita (2018, p. 170), “a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado devem formar uma unidade. Não se pode ensinar qualquer conteúdo, e os conteúdos não podem ser ensinados de qualquer maneira”.

Segundo Duarte (2006), os conteúdos escolares são objetivações humanas, e, ao ensiná-los, os professores transmitem concepções de mundo que abrangem valores sobre a vida, a sociedade, a natureza e as pessoas. Esses conhecimentos refletem a relação indissociável entre o individual e o coletivo, uma vez que até mesmo visões inovadoras expressam a inserção histórica dos indivíduos e suas contradições. Com base nesse entendimento, ensinar é, portanto, educar; é possibilitar o domínio de uma concepção de mundo que permita ao indivíduo compreender a realidade, o que implica na apropriação da cultura.

Ao aplicar as categorias conteúdo e forma à análise curricular, é possível compreender que o esvaziamento dos conteúdos escolares

compromete não apenas a dimensão teórica da formação, mas também a possibilidade de que os estudantes desenvolvam formas superiores de pensamento. Isso significa que não basta oferecer um currículo formalmente estruturado se o conteúdo transmitido não expressa os conhecimentos científicos acumulados historicamente. A dissociação entre conteúdo e forma, nesse sentido, resulta em uma prática pedagógica empobrecida, que privilegia a aparência da inovação em detrimento da essência da aprendizagem crítica e emancipadora. Nessa direção, Leontiev (1978, p. 274) enfatiza que

[...] a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

A concepção de mundo apresentada distancia-se daquela preconizada por pressupostos educacionais centrados no lema “aprender a aprender”. De acordo com Duarte (2006, p. 29), o referido lema é entendido “como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas”¹, que permaneceram presentes no ideário pedagógico no Brasil. Ademais, a difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação nas décadas 80 e 90 foi um fator importante para a revigoração da pedagogia do “aprender a aprender”.

O próprio Piaget fez referência à importância do lema “aprender a aprender” na educação escolar quando, em seu livro *Problemas de Psicologia Genética*, ao analisar os fatores determinantes do desenvolvimento intelectual, assinalou a existência de quatro fatores: a hereditariedade que produz a maturação interna; a experiência física individual da criança que age com objetos; a transmissão social considerada por Piaget como o fator educativo, e como quarto e principal fator do desenvolvimento intelectual, Piaget (Duarte, 2006, p. 33).

Com base nos posicionamentos valorativos desse lema, destaca-se a ênfase nos processos e nos métodos, em consonância com a pedagogia das competências — que compõe uma das vertentes da pedagogias do “aprender a

¹ Para aprofundamento do estudo, ver: Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2ª ed.). Autores Associados.

aprender” —, promovendo a separação entre “o processo do produto, a forma do conteúdo” e reduzindo “a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano” (Duarte, 2016, p. 119).

Essa tensão manifesta-se cotidianamente no trabalho docente, pois os professores são constantemente desafiados a conciliar a exigência de desenvolver competências instrumentais com a responsabilidade de garantir a apropriação de conceitos científicos. O discurso oficial de valorização da flexibilidade e da personalização do ensino tende a transferir ao professor a tarefa de adaptar-se a mudanças curriculares que, em grande parte, não foram democraticamente construídas.

Desse modo, a unidade entre conteúdo e forma não se apresenta apenas como uma questão teórica, mas como um princípio que orienta escolhas pedagógicas concretas, com implicações diretas para o modo como a escola cumpre, ou deixa de cumprir, sua função social. Como esquematizado na Figura 01, essa dinâmica contribui para a manutenção do sistema capitalismo, uma vez que a função social da escola consiste em preparar os alunos para uma sociedade em constante transformação. Assim, o professor é chamado a adaptar-se e a participar ativamente desses processos de mudança.

Figura 1

*Posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”
Elaborado pelos autores a partir de Duarte (2006)*



Os valores subjacentes ao lema “aprender a aprender” contrapõem-se aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a dialética entre

conteúdo e forma. Nessa direção, Martins (2016) afirma que a atividade educativa se caracteriza pelo ensino de conceitos científicos, os quais se diferenciam dos conceitos espontâneos. Embora hábitos e competências promovam a capacidade de estabelecer relações, eles não se equivalem nem substituem o ensino sistemático dos conceitos teóricos. Os seres humanos desenvolvem suas capacidades ao conquistar objetivações, o que sempre envolve análise, síntese e generalização (Martins, 2016, p. 19).

A função social da escola, na perspectiva Teoria Histórico-Cultural, consiste em ensinar conceitos científicos, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico — fundamento da formação humana. Em consonância com essa concepção, Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita (2018) afirmam que currículo escolar preconiza a indissociabilidade entre conteúdo e forma, tendo como finalidade o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Isso implica que a organização do currículo precisa considerar os conteúdos essenciais de cada área do conhecimento, oportunizando às novas gerações a apropriação das objetivações humanas fundamentais para seu desenvolvimento intelectual.

Contudo, sob os pressupostos da pedagogia das competências — uma das vertentes da pedagogia do “aprender a aprender” —, o currículo tende a se tornar “[...] esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas” (Ramos & Paranhos, 2022, p. 8). Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ser considerada válida na medida de sua aplicabilidade e relevância nas vivências individuais.

Neste sentido, segundo Moura (2017), o currículo pode ser concebido como um modo de realização de um projeto político, o que evidencia a necessidade de compreender as consequências advindas das formulações curriculares. Uma ação essencial nesse processo consiste em analisar como se apresenta a relação entre conteúdo e forma nos documentos curriculares, aspecto que será aprofundado nas seções seguintes.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO

A proposta de reforma do Ensino Médio, no contexto da política educacional brasileira, teve início com a Medida Provisória nº 746/2016. Becker e Andrade (2024) destacam que sua apresentação ocorreu de forma autoritária, gerando intensa controvérsia na comunidade educacional e culminando com o Movimento Ocupa Escolas, que desencadeou a ocupação de instituições públicas em diversos estados da Federação. Ainda que a

mobilização estudantil tenha representado resistência significativa, o movimento não impediu a conversão da medida na Lei nº 13.415/2017, a qual alterou o artigo 36 da Lei nº 9.394/1996 e determinou que o currículo do Ensino Médio passaria a ser constituído pela BNCC e pelos itinerários formativos.

Segundo Frigotto (2016, p. 331), os estudantes do Movimento Ocupa Escolas reivindicavam “condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar”. Para o autor, a reforma representou uma agressão frontal à constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB), que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Frigotto (2016, p. 329) ressalta que a proposta defendida pelo grupo que “tomou o poder do Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático” resultou na perda “da dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal”, afetando com destaque os jovens e adultos que frequentam a escola pública.

O Movimento Ocupa Escolas, ao mobilizar milhares de estudantes em diferentes estados, constituiu-se como um marco na resistência às reformas educacionais impostas de forma verticalizada. Essa mobilização evidenciou que os jovens compreendiam os efeitos imediatos da reforma sobre seu direito à educação, denunciando não apenas a precarização da escola pública, mas também a exclusão de vozes da comunidade escolar no processo de formulação das políticas. O caráter inédito e massivo das ocupações escolares explicitou que a juventude não apenas reivindica condições materiais de permanência na escola, mas também demanda participação ativa nas decisões que afetam sua formação e seu futuro.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio consolida uma segmentação educacional: de um lado, uma escola mais completa, voltada àqueles com maior disponibilidade de tempo e de recursos; de outro, uma escola de formação mais célere e instrumental, orientada para a formação de indivíduos para o ingresso precoce no mercado de trabalho. Longe de promover benefícios universais ou assegurar igualdade de condições a todos os estudantes, esse modelo tende a intensificar as disparidades educacionais e sociais, uma vez que não garante oportunidades equitativas de acesso, permanência e aprendizagem de forma equitativa e com qualidade. Na prática, a reforma direciona a formação dos estudantes de modo a dissimular o fato de que, para a maior parte da classe trabalhadora, as oportunidades permanecem restritas a ocupações de menor reconhecimento social e reduzido valor econômico.

Entre as mudanças centrais, destaca-se a implementação da BNCC, que, na nova configuração do Ensino Médio, estabelece o desenvolvimento de

competências e habilidades como eixo estruturante obrigatório, orientando práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem (Navarro & Rolkouski, 2024). A BNCC estabelece, entre suas finalidades, a construção de uma escola que reconheça e valorize as múltiplas expressões das juventudes contemporâneas (Brasil, 2018a). Propõe, para isso, uma atuação pedagógica intencional e contínua, pautada no respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais, ao mesmo tempo em que busca fortalecer o protagonismo estudantil, compreendendo os estudantes como sujeitos legítimos na construção do currículo e no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, embora invoque o acolhimento das juventudes e o fortalecimento de seu protagonismo nos processos escolares, a BNCCEM está ancorada em um marco normativo mais amplo, estruturado pela Lei nº 13.415/2017 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ao se alinhar integralmente a essas regulamentações, a BNCCEM revela uma perspectiva dualista de formação juvenil, que prioriza dimensões subjetivas em detrimento da dimensão objetiva e formativa da escolarização.

Essa orientação, materializada nas dez competências gerais da Educação Básica, tende a subordinar a prática pedagógica aos interesses individuais dos estudantes, esvaziando, assim, o papel formativo da escola. A centralidade conferida ao protagonismo juvenil, às aprendizagens colaborativas, à atitude inovadora e à elaboração de projetos de vida desvia o foco da educação escolar de uma formação que seja essencialmente crítica e sistemática.

A contradição entre o discurso de valorização da diversidade juvenil e a prática de centralização curricular revela-se ainda mais problemática quando observada no cotidiano escolar. Professores são pressionados a reorganizar sua prática pedagógica em torno de competências mensuráveis, frequentemente desconectadas da realidade social dos estudantes. Já os jovens, apresentados como protagonistas, vivenciam um protagonismo limitado, uma vez que suas escolhas ficam condicionadas a itinerários previamente definidos e a uma matriz curricular que privilegia a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral. Dessa forma, o aparente empoderamento estudantil transforma-se em responsabilização individual pelos resultados escolares, mascarando as condições estruturais que limitam a efetivação do direito à educação.

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 119),

[...] a BNCC se situa na lógica do capital e traz uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação. [...] a BNCC é normativa, centralizadora e prescritiva das competências, conhecimentos e supostos direitos de aprendizagens e trará consequências para professores/as que atuam nas redes de ensino público de Educação Básica.

No Paraná, a reestruturação do Ensino Médio seguiu as orientações da política nacional de reformulação curricular, com base na Resolução CNE/CP nº 4/2018, que instituiu a BNCC para essa etapa em âmbito nacional. Assim, no âmbito estadual, esse processo foi concretizado por meio da Deliberação CEE/PR nº 4/2021, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio (DCCEM) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCEM).

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essas diretrizes materializam-se nos documentos curriculares do estado, especialmente no que tange ao componente de Matemática. Para tanto, apresenta-se a seguir a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, com vistas a fundamentar a análise crítica desenvolvida.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma investigação de abordagem qualitativa, que valoriza a descrição e a análise documental como caminhos para a compreensão aprofundada da realidade. Esse tipo de pesquisa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Neste estudo, propõe-se uma análise crítica, reflexiva e argumentativa de documentos norteadores do novo Ensino Médio no estado do Paraná, buscando evidenciar as relações entre os currículos dessas unidades federativas. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa documental, com recorte temporal entre 2018 e 2025, tomando como marco a aprovação da BNCCEM.

A escolha pela pesquisa documental justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que as reformulações curriculares se materializam em documentos oficiais que orientam a prática pedagógica nas escolas. Diferentemente de entrevistas ou observações em campo, esse tipo de abordagem permite captar os fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que

sustentam a política educacional antes mesmo de sua implementação prática. Ainda que não ofereça acesso direto às experiências concretas dos sujeitos escolares, a análise documental revela os discursos normativos que orientam tais práticas, permitindo identificar contradições, omissões e intencionalidades presentes nos textos legais e referenciais curriculares.

A pesquisa documental, enquanto abordagem metodológica, fundamenta-se na análise de documentos como fontes primárias de informação, utilizados para compreender fenômenos sociais, históricos, educacionais, políticos ou culturais a partir de registros existentes. O objetivo desse tipo de pesquisa reside em interpretar a realidade a partir de materiais produzidos em contextos empíricos, ainda que não tenham sido elaborados com fins de pesquisa.

No caso específico desta investigação, a análise dos referenciais curriculares do Paraná, de 2021, exigiu que os pesquisadores empregassem procedimentos rigorosos de seleção, categorização, leitura e análise crítica, considerando conteúdo, autoria, contexto de produção e finalidade dos documentos. Essa interpretação foi conduzida à luz das categorias conteúdo e forma, cujos fundamentos têm como princípio o Materialismo Histórico-Dialético. Conforme reverbera Cheptulin (1982, p. 268),

Toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo, estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia.

Assim, as categorias teóricas empregadas expressam, na materialidade histórica, o modo como os fenômenos constituem-se e adquirem sentido, uma vez que resultam de condições históricas concretas. Tais fundamentos oferecem os instrumentos teóricos adequados para interpretar os documentos em sua concretude histórica, considerando as determinações sociais que os atravessam e a posição que ocupam no processo educativo.

Para operacionalizar a análise, os documentos foram inicialmente organizados em um *corpus*, no qual se destacaram trechos relativos à organização curricular, aos objetivos de aprendizagem e às competências

previstas para a área de Matemática. Em seguida, realizou-se um processo de categorização, relacionando esses trechos com as categorias conteúdo e forma, a fim de identificar a concepção de conhecimento subjacente. Essa leitura foi orientada por movimentos de análise e síntese próprios do Materialismo Histórico-Dialético, o que possibilitou transitar entre a descrição dos documentos e a interpretação crítica de seus significados. Tal procedimento garantiu não apenas o rigor metodológico, mas também a coerência entre o objeto de estudo, a teoria de base e os objetivos da pesquisa.

A metodologia adotada, portanto, permitiu analisar os referenciais curriculares não apenas como textos normativos, mas como expressões de um projeto formativo historicamente situado. Ao serem examinados à luz das categorias dialéticas conteúdo e forma, os documentos do estado do Paraná puderam ser interpretados em sua dimensão teórica, política e ideológica, revelando as tensões entre o papel social da escola e as demandas impostas pelas reformas educacionais de orientação neoliberal. A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético orientou a leitura crítica, permitindo identificar como a forma assumida pelos currículos responde a conteúdos que, muitas vezes, reproduzem as exigências do mercado em detrimento de uma formação humanizadora.

Com isso, a análise documental, sustentada por fundamentos teórico-metodológicos rigorosos, possibilitou desvelar os sentidos atribuídos ao ensino de Matemática no novo Ensino Médio. Mais do que descrever as alterações curriculares, a investigação buscou compreender seus efeitos e contradições no campo educacional. Na sequência, serão apresentados os resultados e análises que evidenciam, de maneira concreta, como os princípios e diretrizes expressos nos documentos curriculares estaduais refletem — ou tensionam — os pressupostos da pedagogia das competências, em contraste com a perspectiva histórico-cultural de educação.

ANÁLISES E RESULTADOS

A análise concentrou-se na reformulação curricular do novo Ensino Médio no componente de Matemática no estado do Paraná. Tomando como referência as categorias dialéticas de conteúdo e forma, o documento foi examinado com o objetivo de evidenciar os pressupostos subjacentes à concepção de conhecimento presente nas propostas. A investigação buscou identificar se o currículo reflete a concepção do “aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo” (Asbahr, 2016, p. 105) ou se alinha-se à lógica da pedagogia do “aprender a aprender”, cuja essência é “o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o

num processo sem conteúdo” (Duarte, 2006, p. 9), contribuindo, assim, para a adaptação dos indivíduos às exigências do capitalismo.

No Paraná, a implementação do novo Referencial Curricular para o Ensino Médio, teve início com a definição de uma nova Matriz Curricular para a rede pública estadual (Paraná, 2021). O processo de implementação foi organizado de forma gradativa: no ano letivo de 2022, contemplou as turmas da primeira série; em 2023, estendeu-se para a segunda série; e, em 2024, finalizou o ciclo com a terceira série. Essa transição marca a adesão formal do estado à proposta do novo Ensino Médio, conforme delineada pelas diretrizes nacionais e pela BNCCEM.

A estrutura curricular apresentada no documento é organizada pela articulação entre as 1.800 horas da Formação Geral Básica (FGB) — orientada pelas competências e habilidades previstas na BNCCEM — e os Itinerários Formativos (IF), subdivididos em uma Parte Flexível Obrigatória (PFO) e outra eletiva. Na primeira série, os estudantes cursam a FGB juntamente com a PFO, totalizando 1.000 horas anuais. Essa organização revela, desde a sua concepção, a centralidade atribuída à lógica da flexibilização e da escolha individual, reforçando os princípios da pedagogia das competências anteriormente discutidos.

Na prática escolar, essa reorganização curricular tem implicações diretas no trabalho docente e na experiência dos estudantes. Para os professores, a fragmentação em competências e habilidades traduz-se em pressão por resultados mensuráveis, muitas vezes vinculados a avaliações externas, o que limita a autonomia pedagógica e enfraquece o espaço de planejamento coletivo. Para os estudantes, a lógica da escolha individual, materializada nos itinerários formativos, tende a reproduzir desigualdades, uma vez que as opções ofertadas variam conforme as condições estruturais de cada escola. Assim, a suposta ampliação da liberdade de escolha não garante, de fato, igualdade de oportunidades.

No novo Referencial Curricular para o Ensino Médio paranaense, salienta-se que, entre “as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária de estudos, a primazia da formação integral do estudante, a estruturação do currículo por áreas do conhecimento, e a oferta do mesmo a partir de uma organização curricular inovadora” (Paraná, 2021, p. 15). O discurso de inovação e de centralidade na formação integral, contudo, reflete os princípios já discutidos na BNCCEM, cuja estrutura está fortemente ancorada na pedagogia das competências. Tal orientação reforça a lógica da

flexibilização curricular e da ênfase em habilidades, em detrimento de conteúdos sistematizados com função formativa.

Garcia *et al.* (2021, p. 15) observam que os documentos do novo Ensino Médio utilizam termos do referencial crítico, entre eles “formação integral, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, mundo do trabalho”, bem como termos do pensamento neoliberal, a exemplo de “competências e habilidades, laborabilidade, empreendedorismo, protagonismo, competências socioemocionais, empregabilidade, mercado de trabalho, projeto de vida”. Esse movimento, segundo os autores, estabelece um diálogo entre os pensamentos, visando a “encobrir as intencionalidades de desmantelamento da educação”.

Apesar do discurso de inovação e da disponibilização do documento para consulta pública, Garcia *et al.* (2021) apontam que há indícios de que a comunidade em geral não participou efetivamente da elaboração do referencial paranaense. O documento foi redigido por grupos vinculados à Secretaria de Estado da Educação (SEED), enquanto a participação social foi limitada ao preenchimento de um formulário, instrumento considerado insuficiente para promover o debate que objetiva gestão democrática da educação pública.

Logo no início do documento, identifica-se o alinhamento explícito ao texto da BNCC, conforme trecho que afirma: “Esta proposição está em concordância com a BNCC, que destaca, em sua introdução, a pertinência dessa compreensão, para todas as etapas da Educação Básica, no desenvolvimento das 10 competências gerais”, acrescentando ainda que “as competências e as habilidades são entendidas como ponto de partida para a organização e mediação dos saberes” (Paraná, 2021, p. 67).

Essa vinculação direta ao modelo nacional reforça a adoção de um currículo funcionalista, centrado em competências, e marca o distanciamento do papel crítico e formativo que se espera da escola pública. A apropriação do conceito de competências pelos documentos oficiais nacionais como referencial de educação a ser almejado não constitui um processo neutro, tampouco isento de implicações ideológicas. Ao contrário, traduz uma forma específica de compreender a sociedade, na qual o avanço tecnológico e as exigências do mercado tornam-se orientadores da função da escola.

Essa ênfase na incorporação das tecnologias dialoga com o discurso de inovação educacional, mas encontra limites significativos quando confrontada com as condições concretas da rede pública. A desigualdade no acesso a equipamentos, internet e formação docente faz com que a promessa de

modernização conviva com a realidade da precarização material. Dessa forma, a tecnologia assume um caráter ambíguo: por um lado, é apresentada como solução para os desafios educacionais; por outro, reforça disparidades já existentes entre escolas e estudantes, evidenciando que a simples introdução de recursos tecnológicos não garante, por si só, uma formação crítica e integral.

Nesse contexto, evidencia-se “uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores, intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade” (Ramos, 2001, p. 129). Essa orientação revela-se de maneira explícita no Referencial Curricular do Paraná, que estrutura a prática pedagógica a partir dos objetivos de aprendizagem, concebendo os conteúdos como meros meios para atingir as competências e habilidades previstas ao longo das três séries do Ensino Médio (Paraná, 2021).

Ao alinhar-se às pedagogias das competências — e, por consequência, à lógica do “aprender a aprender” —, o documento reafirma uma concepção de educação voltada à formação de indivíduos aptos a resolver problemas práticos e a mobilizar conhecimentos em situações do cotidiano. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares são relegados a um papel secundário, subordinado à funcionalidade e à utilidade imediata. Como afirmam Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita (2018, p. 170), esse modelo corrobora a ideia de que “o mais importante seria preparar os indivíduos para resolver problemas práticos, para mobilizarem conhecimentos na experiência cotidiana”, evidenciando o esvaziamento da função formativa do conteúdo escolar.

Em contraponto a essa lógica, Saviani (2016, p. 57) adverte que “de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado”, ressaltando a centralidade do conhecimento na formação humana e na efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita (2018, p. 170) reforçam

[...] diferenças substanciais entre formar pensamento teórico (nossa defesa) e formar competências. Não se trata apenas de mobilizar conhecimentos cotidianos e articulá-los com alguns conteúdos escolares. Ao contrário, o conteúdo teórico é ponto de partida e ferramenta para compreensão e atuação no mundo.

Assim como previsto no documento nacional (Brasil, 2018a), o Referencial Curricular do Paraná organiza a área de Matemática e suas Tecnologias em cinco unidades temáticas: números e álgebra; geometrias; grandezas e medidas; e tratamento da informação (Paraná, 2021). O texto oficial sustenta que o

[...] conhecimento matemático aqui apresentado, alinhado aos direitos de aprendizagens, visa a consolidar a Matemática enquanto campo de conhecimento historicamente construído e como fomento para a formação integral dos estudantes, possibilitando-lhes uma visão ampliada de mundo, para que possam construir seus projetos de vida e exercício da cidadania. (Paraná, 2021, p. 522)

Apesar desse discurso, o próprio documento enfatiza reiteradamente a necessidade de adaptação da educação às tecnologias. Esse direcionamento é apresentado como um caminho para enfrentar as desigualdades sociais, embora o próprio documento reconheça os limites dessa aposta. No caso específico da área de Matemática, afirma-se a necessidade de adequação às exigências tecnológicas, o que reforça a subordinação do ensino aos imperativos de inovação técnica, muitas vezes desvinculados da reflexão sobre os fins formativos da escola:

[...] quanto à utilização das tecnologias nos espaços escolares e nas salas de aulas de Matemática, o momento atual mostrou que sem elas não seria possível o diálogo entre estudante e a escola em todas as áreas de conhecimento e etapas de ensino. (Paraná, 2021, p. 506)

Além disso, o referencial estabelece cinco competências específicas para a área de Matemática, cada uma subdividida em habilidades a serem trabalhadas ao longo do Ensino Médio. Essas habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos, organizando o processo de ensino segundo a lógica das competências. Nesse sentido, Freitas (2018) alerta para os riscos dessa abordagem, que tende a reduzir o conhecimento a fragmentos operacionais e a desvalorizar a natureza teórica e formativa da matemática escolar. Para o autor,

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem, os

testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. (Freitas, 2018, p. 79)

Ao adotar os pressupostos das pedagogias das competências, o Referencial Curricular do Paraná alinha-se também à lógica da pedagogia dos resultados, reforçando uma visão de aprendizagem baseada no cumprimento de metas e indicadores. Conforme expresso no próprio documento, o referencial “pauta-se nas orientações da BNCC” e afirma que “as aprendizagens essenciais, que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica, precisam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências que se consubstanciam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Paraná, 2021, p. 511).

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 129) contribuem para a reflexão ao afirmar que “desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola”, pois a lógica da BNCC reflete a lógica do capital e, consequentemente, a da meritocracia. Nesse sentido, tal concepção reduz o papel formativo da educação a um conjunto de desempenhos mensuráveis, esvaziando o conteúdo escolar de sua dimensão crítica e reflexiva, preconizando uma escola funcionalista para a maioria e reservando uma formação teórica robusta a uma minoria com maiores recursos e oportunidades. Essa observação reforça a importância de considerar, na mediação pedagógica, a unidade entre conteúdo e forma.

Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita (2018, p. 170) afirmam “a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado devem formar uma unidade”. Assim, as questões sobre “o quê” e “como” ensinar dizem respeito à seleção dos conteúdos e às formas que estruturam o processo educativo, cujo objetivo é produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo. Trata-se não apenas de garantir que o estudante saiba verbalizar um conceito, mas de assegurar sua apropriação do processo lógico e histórico que levou à formulação daquele conceito.

Essa é uma dimensão central para compreender as articulações teórico-práticas que devem estar presentes no currículo. Superar uma simples lista de conteúdos, muitas vezes tratada de forma inerte, exige organizar o ensino de modo a promover transformações qualitativas no desenvolvimento do

pensamento dos estudantes, direcionando-os à formação do pensamento teórico (Claudino-Kamazaki, Asbhar e Mesquita, 2018, p. 170),

Diante do exposto, as intencionalidades evidenciadas estabelecem que as ações pedagógicas devem se sustentar em três pilares: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais. Essa estrutura evidencia uma responsabilização direta do professor pela qualidade da formação do estudante, transferindo para a prática docente os possíveis fracassos formativos. Qualquer insucesso relacionado a esses pilares tende, assim, ser interpretado como falha pedagógica individual, obscurecendo o papel da estrutura curricular e seus limites intrínsecos no processo educativo.

Consolida-se, dessa forma, uma lógica formativa centrada na flexibilidade e na individualização das trajetórias escolares, em conformidade com os princípios da BNCC e com os preceitos da pedagogia das competências. Tal reorganização evidencia a prevalência de uma concepção de currículo funcionalista, voltada à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, em detrimento da formação crítica e científica historicamente assegurada pela escola como direito social.

A análise do documento curricular do estado do Paraná revela que, embora mobilize discursos sobre inovação, protagonismo e integralidade, a proposta está fortemente alinhada à pedagogia das competências e ao modelo do “aprender a aprender”, orientada por demandas do mercado e por uma racionalidade performativa. A ênfase em habilidades operacionais, na responsabilização direta do docente e na centralidade da experiência individual desloca o foco da função social da escola e do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Na sequência, a conclusão retoma os principais achados e discute suas implicações para a compreensão crítica das reformas curriculares no novo Ensino Médio.

CONCLUSÕES

Neste estudo, buscou-se analisar as reformulações curriculares do novo Ensino Médio no componente curricular de Matemática no estado do Paraná, a partir da Teoria Histórico-Cultural e das categorias dialéticas conteúdo e forma. Como evidenciado, tais reformulações não se limitam a uma reorganização estrutural ou pedagógica: configuram, na verdade, um realinhamento ideológico que insere a educação escolar em uma lógica funcionalista, voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades com foco na

empregabilidade e na adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora.

Ao privilegiar o protagonismo juvenil, a flexibilidade curricular e os itinerários formativos, os documentos analisados reforçam a perspectiva do “aprender a aprender”, esvaziando os conteúdos escolares de sua função formativa. Essa concepção reduz a função social da escola, desvinculando o ensino do conhecimento sistematizado e das condições necessárias ao desenvolvimento das capacidades humanas superiores, conforme defendido pela Teoria Histórico-Cultural.

Particularmente no caso da Matemática, observou-se que o referencial curricular do estado do Paraná mantém forte alinhamento com as diretrizes da BNCC/EM, organizando o ensino por competências e enfatizando a resolução de problemas cotidianos. A análise documental evidenciou que o currículo do Paraná não apenas incorpora os princípios da BNCC/EM, mas os amplia ao estruturar propostas pedagógicas que subordinam os conteúdos aos objetivos de aprendizagem previamente definidos. Essa inversão entre conteúdo e forma compromete o papel do conteúdo como base do desenvolvimento humano, tornando a forma um fim em si mesma e consolidando uma concepção de currículo alinhada à pedagogia das competências e ao ideário do “aprender a aprender”.

Observa-se, portanto, que o estado do Paraná implementa reformas curriculares alinhadas aos princípios estabelecidos pela BNCC/EM. Ao priorizar a flexibilização e a centralidade no sujeito em formação, essas reformas esvaziam os conteúdos escolares de sua função formadora, subordinando-os a objetivos práticos e utilitaristas. Embora essa abordagem valorize a aplicabilidade prática do conhecimento, ela compromete a apropriação dos conceitos teóricos fundamentais, limitando o potencial do ensino de Matemática como instrumento de leitura crítica e de transformação da realidade.

As implicações dessas reformas para o cotidiano escolar são significativas. Para os professores, intensifica-se a responsabilização individual pelos resultados, enquanto se reduzem as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em conteúdos científicos. Para os estudantes, o currículo flexibilizado traduz-se em percursos formativos desiguais, dependentes das condições estruturais das escolas e do capital cultural previamente acumulado. Nesse contexto, a escola pública corre o risco de consolidar uma função meramente adaptativa, preparando a maioria

dos jovens para ocupações de baixa complexidade, ao mesmo tempo em que restringe o acesso ao conhecimento científico e crítico a uma minoria.

Neste sentido, as reformulações curriculares analisadas evidenciam um alinhamento com as prescrições da BNCCEM que não promovem a democratização do conhecimento, tampouco contribuem para uma educação de qualidade socialmente referenciada. Ao contrário, contribuem para a intensificação das desigualdades educacionais, como alerta Frigotto (2016, p. 331): “Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil”.

Reafirma-se, assim, a necessidade de resistir às reformas curriculares que desconsideram a função social da escola e o papel central dos conteúdos escolares na formação humana. É preciso retomar uma concepção de currículo que valorize a unidade entre conteúdo e forma, reconhecendo o ensino como mediação do conhecimento científico e como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico, comprometido com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Ademais, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de aprofundar investigações sobre como o referencial curricular materializa-se na prática docente e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Estudos futuros poderiam analisar, por exemplo, como professores de Matemática interpretam e aplicam as diretrizes do novo currículo, bem como as estratégias de resistência que desenvolvem em seus contextos de atuação.

Do mesmo modo, é relevante investigar a recepção dessas mudanças pelos estudantes, suas percepções sobre a função da escola e as formas como se engajam — ou se afastam — do processo educativo. Ao articular análise documental com pesquisas empíricas, torna-se possível enriquecer o debate e fortalecer projetos pedagógicos comprometidos com uma educação crítica, socialmente referenciada e emancipada.

DECLARAÇÕES DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

ERN e SVRA conceberam a ideia apresentada. ERN e SVRA redigiram o manuscrito. Todos os autores participaram ativamente da discussão dos resultados, revisaram e aprovaram a versão final do trabalho.

REFERÊNCIAS

Asbahr, F. S. F. (2016). Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental. In: Mesquita, A. M., Fantin, F. C., Asbahr, F. S. F. (org.)

Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Prefeitura Municipal de Bauru.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brasil. (2018a) Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.

Brasil (2018b). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Brasil (2017). Lei 13.415/17. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências.

Becker, D. O. & Andrade, S. V. R. (2024). As implicações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Matemática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Perspectivas da Educação Matemática*, 17(48), 1-15. <https://doi.org/10.46312/pem.v17i48.22166>.

Cury, c. R. J., Reis, M. & Zanardi, T. A. C. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. Cortez.

Cheptulin, A. A (1982). *dialética materialista: categorias e leis da dialética*. (L. R. C. Ferraz, Trad.). Editora Alfa-Omega.

Claudino-Kamazaki, S. G., Asbahr, F. D. S. F. & Mesquita, A. M. de. (2018). Currículo comum para o Ensino Fundamental de Bauru-sp: em busca de articulação entre conteúdo e forma. *Revista Espaço do Currículo*, 2(11). <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39404>.

Duarte, N. (2006). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados.

Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. Autores Associados.

Freitas, L. C. (2018) *A reforma empresarial na educação: Nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.

Frigotto, G. (2016). Reforma do Ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Movimento-Revista de Educação*, 5.

- Garcia, S. R. de O., Chilante, E. N., Koepsel, E. C., Santos, S. A. & Jorge, C. M. (2021) Proposta do referencial curricular para o Novo Ensino Médio paranaense: apontamentos para o debate. In: APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. *Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes*. APP Sindicato.
- Krapivine, V. (1986) *Que é o Materialismo Dialético?* Edições Progresso.
- Leontiev, A. N. (1978). *Desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Martins, L. M. (2016) Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Autores Associados.
- Moura, M. O. de. (2017). A objetivação do currículo na atividade Pedagógica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(1), 98-128.
- Navarro, E. R. & Rolkouski, E. (2024). A reforma do novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. *Revista Ponto de Vista*, 13(2), 1-19. <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16820>.
- Paraná. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná. (2021). *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná Sistema Estadual de Ensino do Paraná*. Recuperado de
- Ramos, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. Cortez.
- Ramos, M. & Paranhos, M. (2022). Contrarreforma do ensino médio. *Retratos da Escola*, 16(34), 71-88. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de Educação*, 4.