

# DIRETRIZES EDUCACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: LIMITES E DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

EDUCATIONAL GUIDELINES AND CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS:  
LIMITS AND CHALLENGES OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Ciências Humanas • 14/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/773537576](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773537576)

Davi José Nicaretta Boufleuher<sup>1</sup>

Jakeline Quasne<sup>2</sup>

Elias Josue Hernandez Zolano<sup>3</sup>

Samuel Felipe Weirich<sup>4</sup>

Altevir Signor<sup>5</sup>

## RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a relação entre as diretrizes educacionais brasileiras e as transformações contemporâneas que impactam o sistema educacional. Em um contexto marcado pela intensificação das mudanças tecnológicas, pela reconfiguração das relações de trabalho e pelas novas demandas formativas da sociedade do conhecimento, torna-se necessário avaliar se os marcos normativos da educação brasileira têm sido capazes de acompanhar tais transformações. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de legislações e políticas educacionais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. A análise teórica dialoga com autores da pedagogia crítica e da sociologia da educação, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Marilena Chauí, bem como com estudos sobre educação e tecnologia. Os resultados indicam que, embora as diretrizes educacionais apresentem avanços normativos importantes, persiste um significativo descompasso entre o discurso das políticas públicas e as condições concretas de implementação nas escolas, especialmente no que se refere à infraestrutura educacional, à formação docente e à desigualdade social. Conclui-se que a superação desses desafios exige políticas educacionais estruturantes, investimento público consistente e fortalecimento da gestão democrática da educação.

**Palavras-chave:** Educação contemporânea. Políticas educacionais. Diretrizes curriculares. Inovação pedagógica. Formação docente.

## ABSTRACT

This article critically analyzes the relationship between Brazilian educational guidelines and the contemporary transformations that

impact the educational system. In a context marked by the intensification of technological changes, the reconfiguration of labor relations, and the emergence of new educational demands associated with the knowledge society, it becomes necessary to evaluate whether the normative frameworks of Brazilian education have been able to keep pace with such transformations. The research is characterized as qualitative and exploratory in nature, based on a bibliographic review and documentary analysis of educational legislation and policies, with emphasis on the Law of Guidelines and Bases of National Education and the National Common Curricular Base. The theoretical analysis engages with authors from critical pedagogy and the sociology of education, such as Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, and Marilena Chauí, as well as studies on education and technology. The results indicate that, although educational guidelines present important normative advances, a significant gap persists between the discourse of public policies and the concrete conditions of implementation in schools, especially regarding educational infrastructure, teacher training, and social inequality. It is concluded that overcoming these challenges requires structural educational policies, consistent public investment, and the strengthening of democratic management in education.

**Keywords:** Contemporary education; Educational policies; Curriculum guidelines; Pedagogical innovation; Teacher education.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel central na formação cidadã e no desenvolvimento socioeconômico de qualquer nação. No contexto atual, marcado por aceleradas transformações tecnológicas e mudanças nas relações sociais e laborais, torna-se imperativo

repensar o papel da escola e os fundamentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. As diretrizes educacionais, que definem os rumos do sistema educacional brasileiro, devem, portanto, ser constantemente revistas e adaptadas às novas demandas.

Entre os modelos que têm sido introduzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para enfrentar os desafios educacionais do país estão às escolas cívico-militares e as escolas de ensino integral, que buscam maior disciplina e uma formação mais abrangente para os estudantes. Além disso, destaca-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que integra formação acadêmica e treinamento técnico, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e fortalecendo sua inserção em setores produtivos estratégicos. A EPT oferece cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, promovendo uma abordagem prática e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por importantes reformas normativas, que buscaram responder às transformações sociais, econômicas e tecnológicas que caracterizam o século XXI. Entre essas mudanças destacam-se a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a criação do Plano Nacional de Educação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, diversos estudos apontam que a existência de marcos legais e diretrizes curriculares não garante, por si só, a transformação efetiva das práticas pedagógicas e das condições de ensino nas escolas.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: em que medida as diretrizes educacionais brasileiras têm sido capazes

de acompanhar as transformações contemporâneas da educação e responder aos desafios estruturais do sistema educacional?

As escolas indígenas, por sua vez, exercem um papel crucial na valorização da diversidade cultural e linguística, proporcionando educação em línguas maternas e abordagens pedagógicas que respeitam as tradições e o conhecimento das comunidades indígenas (BRASIL, 2012). Este modelo promove a interculturalidade e reforça o compromisso com a inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Outro modelo importante é o das escolas de educação inclusiva, que se dedicam a atender alunos com deficiência, oferecendo um ambiente acessível e metodologias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada indivíduo. Essas escolas promovem a igualdade de oportunidades, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades (OLIVEIRA, 2025).

Neste artigo, busca-se investigar se as diretrizes vigentes — com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros marcos legais — estão, de fato, acompanhando a evolução necessária da educação. Além disso, serão analisados os resultados e desafios associados a esses modelos propostos, considerando se eles representam avanços significativos ou demandam ajustes frente às novas demandas educacionais. Para isso, será realizada uma análise crítica embasada em revisão teórica, considerando os principais desafios enfrentados pelos profissionais da área e pelas instituições de ensino no Brasil.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar criticamente a relação entre as diretrizes educacionais brasileiras e os desafios contemporâneos da educação, investigando os limites e possibilidades dessas políticas na promoção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente relevante.

Além disso, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico sobre políticas educacionais ao articular a análise das principais diretrizes normativas da educação brasileira com a reflexão teórica de autores da pedagogia crítica e da sociologia da educação. Ao examinar os limites e desafios da implementação dessas políticas no contexto contemporâneo, o artigo oferece uma interpretação crítica das tensões existentes entre o discurso das reformas educacionais e as condições concretas do sistema educacional brasileiro.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação tem sido considerada um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equitativa e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos (UNESCO, 2015). No Brasil, sua trajetória histórica é marcada por um conjunto de leis e normativas que buscam organizar, regulamentar e ampliar o acesso ao ensino em suas diversas etapas e modalidades. Desde os primeiros dispositivos legais, criados no período colonial, até os marcos regulatórios atuais, a legislação educacional reflete tanto as transformações políticas e sociais do país quanto os esforços para superar desigualdades históricas e garantir o direito à educação a todos os cidadãos (LIBÂNIO, 2012).

O ponto de partida desse processo pode ser identificado na Carta Régia de 1759, que determinou a criação das primeiras escolas no

Brasil colônia, sob responsabilidade da Coroa Portuguesa. A Constituição de 1824, ainda que limitadamente, previu o ensino primário gratuito. A Lei das Primeiras Letras (1827) buscou ampliar esse direito ao instituir escolas em áreas urbanas e povoadas. Durante o Império, a educação manteve seu caráter elitista. Já na República, o Decreto-Lei nº 8.529/1946 organizou os ensinos primário, normal e agrícola. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/1961) e sua substituta (Lei nº 5.692/1971) refletiram os anseios por modernização, mas com ênfase tecnicista, como criticado por Marilena Chauí, que denunciava a redução da educação à formação de mão de obra.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado e da família. A atual LDB (Lei nº 9.394/1996) sistematizou o sistema educacional brasileiro, valorizando avanços como a educação indígena. A partir de então, políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), o Enem, o Plano Nacional de Educação (2001–2010) e medidas inclusivas como a Lei nº 10.639/2003 e o Decreto nº 5.154/2004 foram implementadas.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos. Na década seguinte, iniciativas como o Pronatec (2011), a Lei de Cotas (2012) e o PNE 2014–2024 consolidaram avanços. A BNCC (2015) surgiu como proposta de unificação das aprendizagens essenciais. Já a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) introduziram os itinerários formativos e outras mudanças estruturais. Mais recentemente, a Lei nº 14.945/2024 redefiniu a Política Nacional do Ensino Médio, acompanhada de programas como o Ensino Médio Mais e o Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024).

Teóricos como: Freire (1996), Boff (2005) e Chauí (2000) ressaltam que garantir o acesso à escola é insuficiente: é necessário promover uma educação integral, ética e humanizadora. Libâneo (2012) e Saviani (2008) alertam para o hiato entre as normas legais e a realidade das escolas, marcadas por deficiências estruturais e desvalorização docente. A pedagogia libertadora de Freire, a crítica à mercantilização do ensino de Chauí e a pedagogia do cuidado de Boff apontam caminhos para uma escola cidadã e democrática.

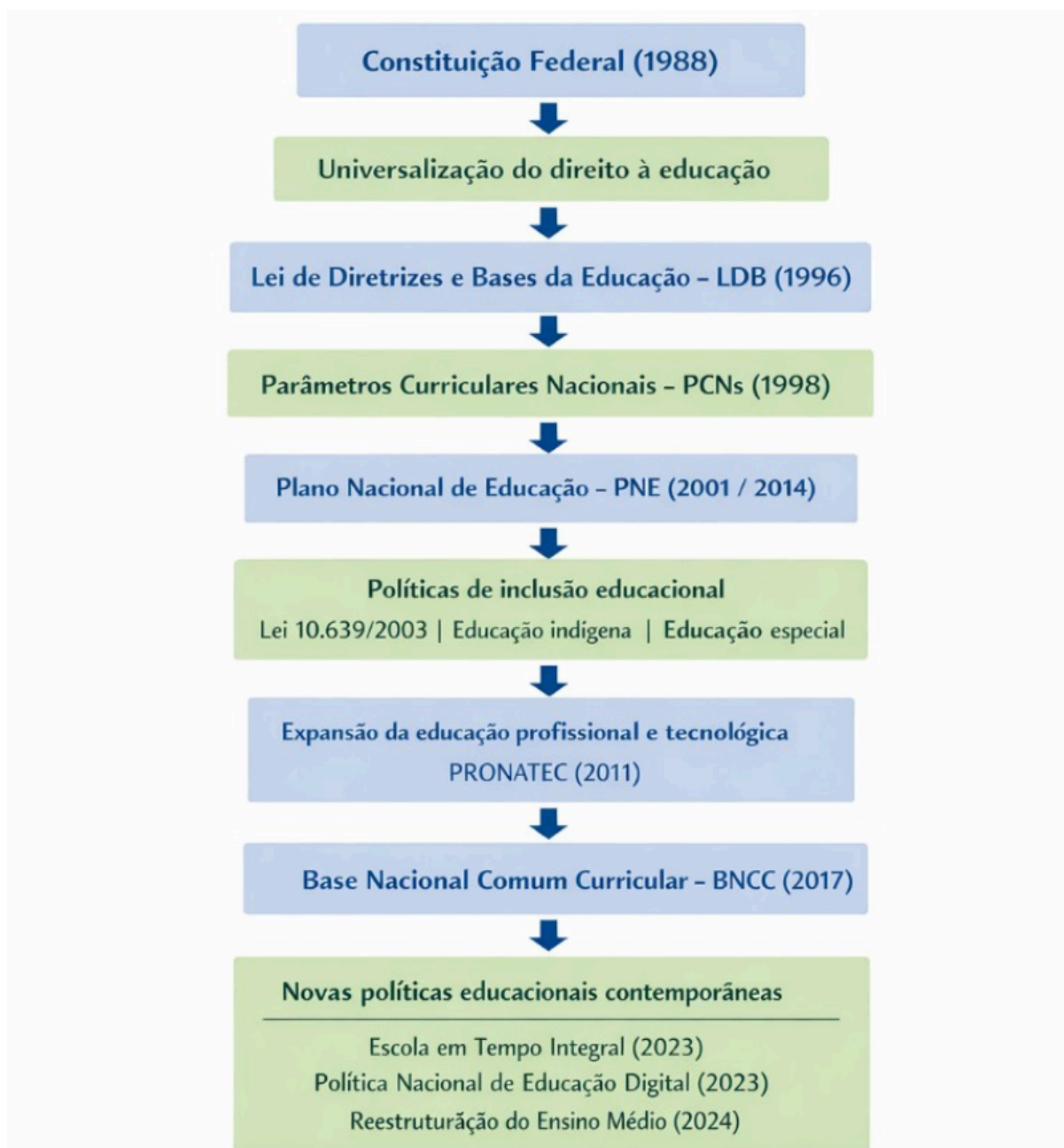
Autores internacionais também contribuem com a compreensão do processo educativo. Jean Piaget (2001) destacou os estágios do desenvolvimento cognitivo; Maria Montessori (1995), a importância do ambiente preparado e da autonomia da criança; e Lev Vygotsky (2007), a mediação social no desenvolvimento da aprendizagem. No campo das políticas públicas, Darcy Ribeiro (2006) defendia uma educação pública de qualidade como instrumento de justiça social.

A cibercultura e o impacto da tecnologia na educação são discutidos por autores como Manuel Castells (2011) e Pierre Lévy (2010), que observam a reconfiguração do papel da escola. Kenski (2012) e Tardif (2002) enfatizam os desafios na formação tecnológica dos docentes e na valorização do saber docente. Perrenoud (1999) aponta os riscos das avaliações externas centradas em resultados numéricos, que podem comprometer a formação integral dos alunos.

A evolução das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas evidencia um processo de ampliação normativa do direito à educação e de redefinição das estratégias pedagógicas e curriculares. A partir da Constituição Federal de 1988, diferentes reformas educacionais foram implementadas com o objetivo de ampliar o acesso à educação básica, promover inclusão social e

adaptar o sistema educacional às transformações econômicas e tecnológicas contemporâneas. A Figura 1 apresenta uma síntese analítica da evolução das principais diretrizes educacionais brasileiras no período recente.

**Figura 1** – Evolução das diretrizes educacionais brasileiras (1988–2024)



**Fonte:** elaboração do autor a partir de BRASIL (1988; 1996; 2017) e Saviani (2008)

A síntese apresentada evidencia que as políticas educacionais brasileiras passaram por um processo de crescente

institucionalização normativa ao longo das últimas décadas. Observa-se uma transição de políticas voltadas principalmente à ampliação do acesso à educação, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, para iniciativas mais recentes voltadas à qualidade da aprendizagem, inovação pedagógica e adaptação do sistema educacional às transformações da sociedade contemporânea. No entanto, como destacam Saviani (2008) e Libâneo (2012), a ampliação das diretrizes normativas não garante, por si só, mudanças efetivas nas práticas educacionais, uma vez que a implementação dessas políticas depende de fatores estruturais como financiamento, formação docente e condições materiais de ensino.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. A revisão de literatura foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas da área da educação, selecionadas em bases acadêmicas como Google Scholar, Scielo e periódicos científicos da área de educação. Foram priorizados autores que discutem políticas educacionais, currículo, formação docente e transformações educacionais contemporâneas, tais como Freire (1996), Saviani (2008), Libâneo (2012), Chauí (2000) e Tardif (2002).

Além da literatura especializada, foram analisados documentos legais e normativos que estruturam o sistema educacional brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (2014–2024). A análise foi conduzida por meio

de abordagem crítico-interpretativa, buscando identificar convergências, limites e contradições entre as diretrizes normativas e as condições concretas de implementação das políticas educacionais.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As diretrizes educacionais brasileiras, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representam importantes marcos legais na organização do sistema educacional, ao estabelecerem parâmetros para uma formação comum, plural e inclusiva. A LDB consolidou avanços como a valorização das especificidades regionais e a flexibilidade curricular, enquanto a BNCC propõe competências gerais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, incorporando temas essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, empatia, responsabilidade e letramento digital (BRASIL, 1996; 2017).

No entanto, embora essas normativas expressem um ideário pedagógico contemporâneo e comprometido com a formação cidadã, diversos autores apontam um descompasso entre a formulação normativa e a realidade das escolas. Saviani (2008) e Libâneo (2012) destacam que o caráter prescritivo de muitas dessas diretrizes tende a desconsiderar os contextos concretos das instituições de ensino, o que compromete sua implementação efetiva. Esse hiato entre teoria e prática contribui para a manutenção de desigualdades educacionais e dificulta a consolidação de uma educação democrática, significativa e transformadora.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) propõe uma abordagem libertadora da educação, pautada no diálogo e na problematização da realidade. Para o autor, a educação não pode ser neutra: ela é sempre um ato político. Assim, diretrizes que enfatizam competências de forma descontextualizada correm o risco de fomentar práticas tecnicistas, esvaziadas de sentido crítico e social.

Marilena Chaui (2000) reforça essa crítica ao denunciar a instrumentalização da educação sob a lógica do mercado, onde a escola passa a ser vista como um espaço de formação de mão de obra, e não como um território de emancipação cidadã. Para a autora, a função primordial da escola é formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade. Essa perspectiva exige que as diretrizes educacionais considerem o papel formativo e democrático da escola, valorizando o protagonismo estudantil, a pluralidade cultural e a formação ética.

Leonardo Boff (2005), ao propor a pedagogia do cuidado, acrescenta uma dimensão ética, relacional e afetiva à discussão. Para ele, educar é também cuidar de si, do outro e do mundo. Isso implica reconhecer o papel da escola como espaço de acolhimento, empatia e desenvolvimento integral. A implementação de políticas educacionais, portanto, deve contemplar não apenas a dimensão técnica, mas também a dimensão humana do processo educativo.

Apesar da relevância teórica desses aportes, a efetivação das diretrizes enfrenta entraves estruturais que limitam seu impacto transformador. Dados recentes do PISA 2022 indicam que o Brasil permanece abaixo da média da OCDE em leitura, matemática e ciências, evidenciando deficiências persistentes na aprendizagem básica. Diversos fatores explicam essa realidade:

- Desigualdades socioeconômicas profundas, que impactam diretamente o acesso, a permanência e o rendimento escolar, especialmente entre crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.
- Infraestrutura escolar precária, com ausência de bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e espaços adequados para o desenvolvimento pedagógico.
- Formação docente insuficiente, tanto inicial quanto continuada, muitas vezes alheia às necessidades concretas da sala de aula, como destaca Tardif (2002).
- Baixa valorização profissional, marcada por salários incompatíveis com a responsabilidade do trabalho docente, excesso de carga horária e fragilidade das condições de trabalho.
- Fragmentação das políticas públicas, que carecem de articulação entre os entes federados e continuidade nos processos de gestão e financiamento.
- Avaliações externas tecnocráticas, criticadas por Perrenoud (1999), que reduzem a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos, esvaziando o caráter formativo da avaliação e pressionando docentes e estudantes.
- Currículos descontextualizados, ainda distantes das realidades culturais, territoriais e sociais dos alunos, apesar dos avanços propostos pela BNCC.

- Uso limitado das tecnologias educacionais, devido à carência de infraestrutura adequada e à insuficiente formação dos educadores para a mediação digital, como apontam Castells (2011), Lévy (2010) e Kenski (2012).
- Baixo investimento público e descontinuidade de políticas estruturantes, comprometendo a sustentabilidade de programas eficazes e o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Diante desse cenário, a crítica não recai sobre as diretrizes em si, mas sobre a ausência de condições materiais e políticas para sua plena implementação. Jean Piaget (1973), ao tratar da construção ativa do conhecimento, e Lev Vygotsky (1998), ao destacar o papel das interações sociais, reforçam que o desenvolvimento cognitivo depende de contextos educacionais estimulantes, mediados por professores preparados e ambientes de aprendizagem significativos.

Maria Montessori (2004), por sua vez, enfatiza a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança, o que demanda práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e centradas no aluno. Já Darcy Ribeiro denuncia a negligência histórica das elites em relação à educação pública, apontando que as dificuldades enfrentadas não são meramente conjunturais, mas estruturais — resultado de um projeto político excludente.

O Ministério da Educação (MEC), em busca de melhorar os índices de qualidade da educação básica no Brasil, tem investido na criação de novos modelos de escolas, como as escolas cívico-militares e as escolas de tempo integral. Essas iniciativas são propostas como estratégias para enfrentar os desafios educacionais do país,

promovendo maior disciplina, aproveitamento acadêmico e desenvolvimento integral dos estudantes.

Para compreender melhor as diferentes estratégias adotadas pelas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, apresenta-se a seguir um quadro analítico comparativo que sintetiza algumas das principais iniciativas implementadas no país, destacando seus objetivos, características e principais desafios de implementação.

**Quadro 1** – Comparação entre políticas educacionais contemporâneas no Brasil

<b>Política educacional</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Características pedagógicas</b>	<b>Potenciais contribuições</b>	<b>Principais desafios</b>
<b>BNCC (2017)</b>	Definir aprendizagens essenciais para todos os estudantes da educação básica	Organização por competências e habilidades; orientação curricular nacional	Promove maior padronização curricular e busca reduzir desigualdades educacionais	Risco de centralização excessiva e dificuldade de adaptação às realidades locais
<b>Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)</b>	Flexibilizar o currículo e ampliar possibilidades formativas	Itinerários formativos e ampliação da carga horária	Possibilita maior diversificação curricular e aproximação com interesses dos estudantes	Falta de infraestrutura e desigualdade na oferta de itinerários entre escolas
<b>Programa Escola em</b>	Ampliar a jornada	Ampliação da carga	Pode favorecer	Necessidade de

<b>Tempo Integral (2023)</b>	escolar e promover educação integral	horária com atividades culturais, esportivas e pedagógicas	aprendizagem mais ampla e reduzir vulnerabilidades sociais	financiamento contínuo e infraestrutura adequada
<b>Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</b>	Integrar formação acadêmica e qualificação profissional	Cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes articulados ao ensino médio	Aproxima educação e mundo do trabalho	Risco de reforçar visão utilitarista da educação
<b>Educação Escolar Indígena</b>	Garantir educação intercultural e bilíngue	Currículos diferenciados e valorização de saberes tradicionais	Fortalece diversidade cultural e autonomia dos povos indígenas	Falta de professores formados e materiais didáticos específicos
<b>Política Nacional de Educação Inclusiva</b>	Garantir acesso e permanência de estudantes com deficiência	Atendimento educacional especializado e adaptações pedagógicas	Amplia igualdade de oportunidades educacionais	Falta de formação docente e recursos pedagógicos adequados

**Fonte:** elaboração do autor a partir de BRASIL (1996; 2017), Saviani (2008) e Libâneo (2012).

Como se observa no quadro apresentado, as políticas educacionais brasileiras recentes apresentam objetivos convergentes no que se refere à ampliação do acesso à educação e à busca por melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, apesar dos avanços normativos e das propostas pedagógicas inovadoras presentes em muitas dessas

iniciativas, persistem desafios estruturais relacionados à desigualdade social, à infraestrutura escolar e à formação docente. Dessa forma, evidencia-se que a eficácia dessas políticas depende não apenas da formulação de diretrizes curriculares ou programas educacionais, mas também da existência de condições institucionais, financeiras e pedagógicas que garantam sua implementação efetiva nas diferentes realidades educacionais do país.

As escolas cívico-militares surgiram com o objetivo de implementar um modelo híbrido, combinando práticas pedagógicas tradicionais com o rigor disciplinar característico do ambiente militar. A promessa era de que essa abordagem resultaria em maior eficiência administrativa e uma redução de problemas como a violência escolar. Apesar dessas intenções, os resultados obtidos geraram críticas e debates.

Estudos e observações em diferentes estados brasileiros mostram que, em muitos casos, essas escolas enfrentaram dificuldades na adaptação ao contexto social e cultural dos estudantes. Além disso, o foco em disciplina e hierarquia pode limitar a promoção de habilidades essenciais, como pensamento crítico e criatividade, prejudicando a formação ampla e diversificada que a educação deve proporcionar. Assim, o próprio MEC em 2023, iniciou o processo de extinção do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares que impactou cerca de 200 escolas nas cinco regiões do país, contudo os estados e municípios tiveram a liberdade de encerrar ou continuar com o Programa tanto que os recursos fossem de responsabilidades destes entes federativos. Paulo Freire defende que a educação deve promover a consciência crítica dos alunos, incentivando-os a questionar o mundo e a buscar soluções para os problemas da

sociedade. A abordagem cívico-militar, com sua ênfase na obediência, pode contrariar essa idéia.

Por outro lado, as escolas de tempo integral lançadas em 2023 pelo MEC apresentam um panorama mais promissor, embora ainda enfrentem desafios como a infraestrutura necessária e o financiamento sustentável. O modelo de tempo integral se baseia no aumento das horas de aprendizado e na oferta de atividades extracurriculares, favorecendo uma formação mais ampla dos alunos. No entanto, é essencial garantir que essa expansão seja acompanhada por qualidade de ensino e apoio adequado aos professores e estudantes.

O Programa Escola em Tempo Integral fomenta a criação de matrículas em tempo integral (igual ou superior às 7h diárias ou 35h semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica. A medida proporciona a ampliação da jornada de tempo na perspectiva da educação integradora e a priorização das escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. O governo federal fornece assistência técnica e financeira considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse contexto, a BNCC pode ser compreendida como um instrumento de padronização curricular que busca estabelecer aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes brasileiros. Entretanto, diversos autores alertam que processos de centralização curricular podem gerar tensões entre a uniformização das políticas educacionais e a diversidade sociocultural existente no país. Saviani (2008) argumenta que reformas educacionais frequentemente apresentam um discurso modernizador que nem

sempre se traduz em mudanças estruturais nas condições de ensino. De forma semelhante, Libâneo (2012) destaca que a eficácia das políticas curriculares depende de fatores como a formação docente, a autonomia pedagógica das escolas e a garantia de condições materiais adequadas para o processo educativo. Além do Programa Escola em Tempo Integral, o MEC também implementou, em 2007, o programa Mais Educação, que também visava ampliar a oferta de atividades de tempo integral nas escolas públicas. Este programa, que abrangeu mais de 49 mil escolas até 2014, oferecia atividades nos campos do programa, como esportes, cultura, entre outros. Anísio Teixeira defendia uma educação pública, gratuita e laica. Ele acreditava que a educação deveria ser um direito de todos, sendo sempre defensor da educação integral.

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

A Educação Escolar Indígena, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), busca garantir o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade, equitativa e com condições de permanência. Distinguindo educação indígena de educação escolar indígena, a primeira trata de práticas tradicionais e a segunda resulta do contato com a sociedade nacional. Desse modo, Freire defende a necessidade de se repensar a educação escolar indígena e a educação de forma geral a partir do saber indígena, da

cientificidade negada dos povos indígenas. Esses saberes precisam ser evidenciados para que se construa minimamente uma prática pedagógica pensada a partir do concreto cultural e histórico desses grupos oprimidos, pois “[...] a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura” (Freire, 2004, p. 71).

Com base no Decreto nº 6.861/2009 e na Convenção nº 169 da OIT, essa modalidade de ensino é organizada em Territórios Etnoeducacionais (TEEs), promovendo ações articuladas de apoio técnico e financeiro, formação de professores, produção de materiais didáticos específicos e construção de escolas. A Educação Escolar Indígena valoriza a diversidade étnica, territorialidade, socioculturalidade e o fortalecimento da língua materna, com a participação ativa das comunidades indígenas na gestão das políticas educacionais.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneepi), busca garantir acesso, participação e aprendizado em escolas comuns para estudantes com deficiência, respeitando as diferentes formas de interação e aprendizado. O Parecer nº 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 2024, orienta o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), alinhando suporte educacional à Pneepi e às demandas familiares. Além disso, foi criada a Rede Nacional de Autodefensoria contra o Capacitismo, com 80 autodefensores, para combater preconceitos e promover a educação inclusiva no contexto escolar. Assim, Paulo Freire defende uma Educação Inclusiva que acolha todos os alunos que nela ingressam, com ou

sem deficiência. Isso requer que a prática educativa seja inspirada na liberdade e na autonomia de cada indivíduo integrante do processo educativo. Um ambiente escolar inclusivo é aquele que busca desenvolver a autonomia individual (autonomia como reconhecimento de si e do outro em comunidade, em nada equivalente ao entendimento de autonomia individualista das sociedades modernas liberais) sem qualquer forma de discriminação, pois “a paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social” (Freire, 2006 p. 388).

Dessa forma, a construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático exige mais do que legislações e modelos de escolas bem intencionadas. Requer investimento público consistente, valorização da carreira docente, escuta das comunidades escolares, respeito às diversidades e culturas, políticas articuladas e projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social. A educação, como aponta Freire (1996), precisa ser vivida com sentido e propósito, com base em princípios de justiça, equidade e dignidade humana.

## **5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que o sistema educacional brasileiro vive uma tensão permanente entre avanços normativos e limitações estruturais. Nas últimas décadas, diferentes reformas educacionais e diretrizes curriculares foram implementadas com o objetivo de ampliar o acesso à educação e promover melhorias na qualidade do ensino. Entretanto, embora essas políticas apresentem princípios alinhados às demandas contemporâneas como inclusão, diversidade, inovação pedagógica e desenvolvimento integral dos estudantes, sua implementação

encontra obstáculos significativos relacionados às desigualdades sociais, à precariedade da infraestrutura escolar e à insuficiente valorização da carreira docente.

Os resultados da análise indicam que a existência de marcos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação, representa um avanço importante na organização do sistema educacional brasileiro. Contudo, como apontam autores como Saviani (2008) e Libâneo (2012), a formulação de diretrizes educacionais não garante, por si só, mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nas condições concretas de ensino. A efetividade dessas políticas depende da articulação entre diferentes dimensões estruturais, incluindo financiamento adequado da educação, formação inicial e continuada de professores, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento da gestão democrática nas instituições de ensino.

Além disso, a análise das diferentes políticas educacionais contemporâneas evidencia que muitas iniciativas buscam responder às transformações sociais, tecnológicas e econômicas que caracterizam o século XXI. No entanto, essas políticas frequentemente enfrentam desafios relacionados à desigualdade regional, à descontinuidade administrativa e à limitada articulação entre os diferentes níveis de governo. Nesse sentido, torna-se fundamental que as reformas educacionais sejam acompanhadas por estratégias de implementação capazes de considerar as especificidades territoriais e as realidades socioculturais das comunidades escolares.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento do sistema educacional brasileiro exige não apenas a elaboração de novas diretrizes curriculares ou reformas normativas, mas também a construção de políticas educacionais estruturantes e de longo prazo. Isso implica ampliar o investimento público em educação, valorizar a carreira docente, garantir condições adequadas de trabalho nas escolas e promover a participação ativa das comunidades escolares na formulação e implementação das políticas educacionais. Somente a partir de um compromisso coletivo com a educação pública será possível transformar as diretrizes educacionais em práticas pedagógicas efetivamente capazes de promover justiça social, cidadania e desenvolvimento sustentável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Fim das escolas cívico-militares repercute entre estudantes e escolas.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/fim-das-escolas-civico-militares-repercute-entre-estudantes-e-escolas>.

Acesso em: 22 abr. 2025.

BANIWA, Geraldo G. **Povos indígenas e a educação escolar: entre a escola indígena e a escola diferenciada.** Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): **Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a organização do ensino industrial.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 3.398, de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 4 de agosto de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm). Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional do Ensino Médio: linha do tempo.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2012.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** São Paulo: Editora Sagra Luzzatto, 2004.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, Maria. **Educação inclusiva: desafios e avanços na garantia de direitos para todos.** Revista FT, Rio de Janeiro, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-avancos-na-garantia-de-direitos-para-todos/>. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Desafios da educação contemporânea: política, tecnologia e formação docente.** São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, I. V. M.; SILVA, R. I. P. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 30, 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

RIBEIRO, Altimare Maíres et al. Políticas educacionais públicas e tecnologias para a educação: em busca da integração das tecnologias digitais no ensino público sob a perspectiva das políticas educacionais. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-18, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18645483>.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

TONON, M. B. M. Educação em trânsito: desafios curriculares e culturas digitais das juventudes no ensino médio. **Revista Tópicos**, 2025 Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-em-transito-desafios-curriculares-e-culturas-digitais-das-juventudes-no-ensino-medio>. Acesso em: 01/03/2026

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Desenvolvimento Rural Sustentável ((PPGDRS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [davi.boufleuher@unioeste.br](mailto:davi.boufleuher@unioeste.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [jakequasne@gmail.com](mailto:jakequasne@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [ejhz2020@gmail.com](mailto:ejhz2020@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGDRS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [advocaciaweirich@hotmail.com](mailto:advocaciaweirich@hotmail.com)

<sup>5</sup> Pós Doutorado em Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: [altevir.signor@gmail.com](mailto:altevir.signor@gmail.com)