

PERCURSO DIACRÔNICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA LEI 9.394/96 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**DIACHRONIC PATHWAY OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL EDUCATION: FROM
LAW 9,394/96 TO THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE**

Ciências Humanas • 09/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786225259](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786225259)

Maria do Socorro Gomes Macedo¹

Marcus Polette²

RESUMO

Este artigo constitui um recorte da tese intitulada “ABORDAGENS NO VIÉS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MARANHÃO: Trilhas a serem desvendadas”. Tem como objetivo analisar a trajetória histórica e os principais marcos legais que fundamentam o Ensino Médio brasileiro desde a Lei nº 9.394/1996 (LDB) até as diretrizes contemporâneas, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 13.415/2017. Para embasamento dessa trajetória, teve-se apoio nos referenciais teóricos de Ghiraldelli Júnior (2021), de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Munanga (2005), Moehlecke (2012), dentre outros. A discussão situa a Educação Básica como um campo de disputas políticas e econômicas, categorizando as políticas em afirmativas (Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012) e universais/estruturantes (Decreto nº 5.154/2004, ProEMI, PRONATEC, PNE 2014-2024 e o Novo Ensino Médio). A relevância deste reside em oferecer um mapeamento crítico-cronológico (2000–2025) que evidencia como as diretrizes nacionais incidem sobre a realidade local das escolas públicas maranhenses e sobre a inserção da Ciência e Tecnologia Ambiental nos materiais didáticos. Para os dados deste estudo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, e à análise documental, com foco nos marcos normativos da Educação Básica. Então, os dados analisados, revelaram que o período de 2000 a 2025 foi marcado por uma tensão permanente entre avanços e retrocessos, nos quais a ampliação dos direitos educacionais coexistiu com reformas orientadas por princípios neoliberais. Então, concluiu-se a pertinência de reestruturações, a partir de 2025, para garantir a equidade e a Formação Geral Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio; BNCC; Políticas educacionais; Currículo escolar; Ciência e Tecnologia Ambiental.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the dissertation titled “ENVIRONMENTAL SCIENCE AND TECHNOLOGY APPROACHES IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS IN MARANHÃO PUBLIC SCHOOLS: Trails to be uncovered”. It aims to analyze the historical trajectory and main legal milestones underlying Brazilian High School Education from Law No. 9,394/1996 (LDB) to contemporary guidelines, with emphasis on the National Common Curricular Base (BNCC) and Law No. 13,415/2017. To ground this trajectory, it was supported by the theoretical frameworks of Ghiraldelli Júnior (2021), Frigotto, Ciavatta, and Ramos (2005), Munanga (2005), Moehlecke (2012), among others. The discussion positions Basic Education as a field of political and economic disputes, categorizing policies into affirmative action (Laws No. 10,639/2003 and No. 12,711/2012) and universal/structural ones (Decree No. 5,154/2004, ProEMI, PRONATEC, PNE 2014-2024, and the New High School). Its relevance lies in offering a critical-chronological mapping (2000–2025) that highlights how national guidelines impact the local reality of public schools in Maranhão and the inclusion of Environmental Science and Technology in educational materials. For the data in this study, bibliographic research and document analysis were used, focusing on the normative milestones of Basic Education. Thus, the analyzed data revealed that the period from 2000 to 2025 was marked by constant tension between advances and setbacks, in which the expansion of educational rights coexisted with reforms guided by neoliberal principles. Therefore, it was concluded that restructurings starting in 2025 are pertinent to guarantee equity and General Basic Education.

Keywords: High School; BNCC; Educational policies; School curriculum; Environmental Science and Technology.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica e os principais marcos legais que fundamentam o Ensino Médio brasileiro desde a Lei nº 9.394/1996 (LDB) até às diretrizes contemporâneas, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 13.415/2017. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configuram documentos fundamentais para o Ensino Médio, considerando que esses documentos representam o marco legal atual da Educação Básica Brasileira.

Ressalta-se que este estudo dialoga com um conjunto de referenciais teóricos consolidados, mobilizados de acordo com os eixos centrais da investigação. As discussões sobre o Ensino Médio apoiam-se, sobretudo, na produção científica de pesquisadores que têm analisado de forma predominantemente crítica o Novo Ensino Médio instituído pela Lei nº 13.415/2017 e regulamentado pela BNCC, situando essa reforma no contexto mais amplo das políticas educacionais de orientação neoliberal implementadas no país a partir da segunda década do século XXI (Kuenzer, 2000 e 2009; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005; Lessa, 2025; Oliveira, 2024; Costa, 2023 ; Ferretti, 2018). Na análise desses autores a flexibilização curricular, materializada nos itinerários formativos, tende a reconfigurar o direito à Educação Básica, deslocando a centralidade da formação integral, para uma lógica de adequação ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, a promessa de ampliação da autonomia estudantil é frequentemente problematizada, uma vez que a efetiva oferta de itinerários depende das condições materiais e institucionais das redes de ensino, o que pode aprofundar desigualdades históricas

entre escolas públicas e privadas, bem como, entre diferentes regiões do país.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O Ensino Médio Brasileiro: Da Lei 9394/96 à Base Nacional Comum Curricular

Abordagem dos principais marcos legais, em torno do Ensino Médio brasileiro, a partir do ano 2000, refletindo sobre suas finalidades e enfatizando a Lei n.13.415/2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz respeito a um enfoque de grande importância, visto que, focaliza um viés do Ensino Médio, que se destaca de maneira bastante valiosa. Isso, levando em consideração que tais documentos representam o marco legal e atual da Educação Básica Brasileira.

Sabe-se que historicamente o Ensino Médio brasileiro sempre foi um campo de disputas políticas, ideológicas e econômicas (Ghiraldelli Júnior, 2021; Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). Quando se analisa a forma como esta etapa da Educação Básica foi sendo regulamentada no Brasil, observa-se um contínuo processo de oscilação e discussão entre a oferta de uma formação diversificada e a oferta de uma formação unificada ou politécnica (Deschamps, 2020). Nesse sentido, cabe registrar que a educação brasileira, no tocante à sua organização e oferta, deve ser compreendida no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais desencadeadas ao longo da nossa história.

Para Ghiraldelli Júnior (2021) a partir dos anos de 1930 o Estado brasileiro assume a centralização das políticas educacionais e a

criação de órgãos federais voltados à normatização e oferta do ensino. O supracitado autor destaca que a partir da centralização do Estado, a educação passa a ser concebida como instrumento estratégico para a modernização do país e para a formação de uma identidade nacional, articulando-se às demandas do processo de industrialização e urbanização. Mas, ao mesmo tempo, passa a ser objeto de disputa e embates entre diferentes projetos educacionais.

Essa visão é corroborada por Machado e Kleemann (2023, p. 02) ao afirmarem que a Educação Básica no Brasil passou por várias transformações. “O Ensino Médio (EM), oficializado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1961) como parte integrante da Educação Básica, também foi reexaminado continuamente, culminando com a mais recente reforma: o Novo Ensino Médio (NEM)”.

Com base nessa premissa, apresenta-se, a seguir, uma linha do tempo que reúne os principais marcos legais, diretrizes e reformas educacionais no período de 2000 a 2025 que ou estavam voltadas para o Ensino Médio ou nele impactaram. Ressalta-se a importância de consultar, sempre que necessário, a legislação que rege essa etapa da Educação Básica, a fim de aprofundar a compreensão dos acontecimentos e suas implicações.

Quadro 1. Legislação da Educação Básica / Ensino Médio brasileiro – 2000 a 2025

ANO	MARCOS LEGAIS, DIRETRIZES E REFORMAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	LEIS, RESOLUÇÕES E DECRETOS
2003		Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

	• Torna-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica.	
2004	• Regulamenta artigos da LDB relativos à educação profissional.	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004
2005	• Torna obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola por parte da escola e facultativa a matrícula do estudante.	Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005
2005	• Torna obrigatório o estudo da língua inglesa nos currículos do ensino médio, tornando-se optativa a oferta de outras línguas estrangeiras.	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, art. 35ª, § 4º
2009	• Instituído o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).	Decreto nº 971, de 9 de outubro de 2009
2010	• Lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB).	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010

2011	• Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).	Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011
2012	• Instituição da Lei de Cotas.	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012
2012	• Lançadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).	Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012.
2014	• Instituição do PNE 2014–2024 e definição da meta para elaboração da BNCC.	Lei nº 13.005/2014
2015	• Lançamento da 1ª versão da BNCC.	-
2016	• Criação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).	Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016
2017	• Aprovação da Reforma do Ensino Médio e da Política de	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

	Fomento às Escolas de Tempo Integral.	
2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018
2019	Distribuição do Livro Didático – com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)	Lei nº 13.415/2017
2022	Implementação obrigatória do Novo Ensino Médio, com Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.	-
2023	Consulta pública para avaliação da implementação do Ensino Médio.	Portaria nº 399/2023
2024	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024
2024	Criação do Programa Ensino Médio Mais (para o turno	Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024

	noturno).	
2024	• Sanção da lei da Política Nacional de Ensino Médio.	Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024
2025	• Proibição do uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes durante as aulas e intervalos.	Lei nº 15.100/2025

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

As políticas educacionais, do ponto de vista de suas finalidades, podem ser organizadas em dois grandes conjuntos. O primeiro conjunto corresponde às *políticas afirmativas*, caracterizadas por ações estatais com a finalidade de *reconhecimento, reparação e correção de desigualdades estruturais históricas*, com recorte explícito de grupos socialmente historicamente excluídos, como no caso das políticas de educação das relações étnico-raciais e das ações de acesso diferenciado ao ensino superior.

O segundo conjunto reúne políticas universais, redistributivas e *curriculares*, voltadas à organização geral do sistema educacional, à ampliação do acesso e à melhoria das condições de oferta, sem focalização direta em grupos historicamente discriminados. Nesse conjunto inserem-se diretrizes curriculares, planos nacionais, programas de reorganização do ensino médio, políticas de educação profissional e de ampliação da jornada escolar, que, embora possam

produzir efeitos de inclusão e equidade, operam sob a lógica da universalidade.

2.1.1. Ensino Médio e Políticas Afirmativas

As políticas afirmativas no campo educacional brasileiro constituem um conjunto de ações estatais orientadas ao enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais que marcam o acesso, a permanência e o reconhecimento de grupos socialmente discriminados no sistema de ensino. Fundamentadas no princípio da equidade, essas políticas diferenciam-se das ações universais por adotarem critérios específicos de reparação e reconhecimento, especialmente relacionados às dimensões étnico-raciais, sociais e territoriais, buscando corrigir assimetrias produzidas por longos processos de exclusão.

No âmbito da Educação Básica e Superior, destacam-se iniciativas que incidem tanto sobre o currículo, ao valorizar saberes historicamente silenciados, quanto sobre o acesso às oportunidades educacionais, ampliando a participação de sujeitos e grupos sociais.

Assim, as políticas afirmativas consolidam-se como instrumentos centrais para a democratização da educação, para a promoção da justiça social e para a efetivação do direito à educação em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, observa-se que, no âmbito do Ensino Médio, as políticas afirmativas *stricto sensu* se materializam de forma mais clara em duas leis específicas, que reconhecem e enfrentam desigualdades históricas estruturantes do sistema educacional. Trata-se da Lei A Lei nº 10.639/2003, que rege sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da

Educação Básica e a Lei nº 12.711/2012: que trata das cotas para ingresso na Educação Superior.

2.1.1.1. A Lei Nº 10.639/2003 e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos da Educação Básica

No tocante ao processo de inclusão, pode-se considerar que nos primeiros quinze anos do século XXI viu-se florescer importantes medidas referentes à busca pela garantia de direitos de negros e negras no campo da Educação. Uma dessas medidas foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica. Em 2008 essa lei foi alterada pela Lei 11.645/2008 que tornou, também, obrigatório o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros e estabeleceu que os conteúdos dessa área devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de História, Artes e Literatura.

Conforme argumenta Gomes (2019), esse conjunto de legislação tensiona o currículo escolar ao exigir o enfrentamento do racismo estrutural e epistemológico, promovendo a valorização de saberes historicamente subalternizados e a construção de práticas pedagógicas antirracistas. No mesmo sentido, Munanga (2005) afirma que a inclusão dessas temáticas implica romper com perspectivas eurocêntricas que naturalizam hierarquias raciais, demandando uma abordagem crítica da formação da identidade nacional e das relações étnico-raciais.

Já Silva (2004) reforça que a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais requer uma ação pedagógica sistemática, transversal e comprometida com a

formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade étnico-cultural como princípio estruturante da educação democrática.

2.1.1.2. A Lei Nº 12.711/2012: A Lei de Cotas

Na linha do tempo da legislação educacional brasileira uma das medidas mais polêmicas de todos os tempos foi, sem dúvidas, a Lei nº 12.711/2012 – mais conhecida como a Lei de Cotas. Juridicamente esta lei está direcionada ao ensino superior e à Educação Profissional Técnica de nível médio ofertada pelas instituições federais. Seu objeto central não está direcionado a organização curricular ou pedagógica do Ensino Médio. Mas, a *reserva de vagas* nas universidades federais e nos institutos federais (Anhaia, 2019).

A Lei de Cotas gerou intensos debates e polêmicas porque colocou em questão pilares históricos da sociedade brasileira e do próprio sistema educacional, como a ideia de mérito individual, a suposta neutralidade da escola e o mito da igualdade de oportunidades (Santana, 2023). Ao reservar vagas no ensino superior federal para estudantes oriundos do Ensino Médio público, de baixa renda e pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente discriminados, a lei explicitou que o acesso à universidade sempre foi socialmente seletivo, o que confrontou interesses e privilégios consolidados das classes médias e altas.

Conforme Ribeiro (2011), as desigualdades de classe, de origem, de localidade e étnico-raciais impactam incisivamente na probabilidade de progressão do sujeito no sistema educacional, sobretudo, ao se considerar a qualidade do ensino ao longo de sua

vida, o que pode, inclusive, contribuir para a ausência de acesso de alguns setores sociais ao ensino superior.

Outro foco foi o critério étnico-racial, sobretudo as cotas para estudantes negros, pardos e indígenas. Esse foco acirrou o debate público sobre racismo estrutural no Brasil. Setores contrários à lei argumentaram que o país não deveria adotar políticas baseadas em raça, defendendo uma visão formalista de igualdade, enquanto os defensores sustentaram que a desigualdade racial é historicamente produzida e reproduzida, inclusive no interior do sistema educacional brasileiro desde sua origem. Esse embate revelou a dificuldade da sociedade brasileira em reconhecer o racismo como um fenômeno estrutural, e não apenas como um problema individual porque, segundo Santana (2023, p. 4): “As raízes desse processo, que se prorroga ao longo do tempo, estão na construção colonial da etnia e da raça como categorias voltadas à discriminação social”. A partir disso, segundo a citada autora, inaugurou-se um sistema de exercício do poder cuja sofisticação reside justamente na capacidade de concatenar diversos matizes de hierarquização social, criando entrecruzamentos de vulnerabilidades que se perpetuam na estrutura das instituições modernas, sobretudo, do Estado.

Como já foi dito, esta lei, do ponto de vista político-educacional, mantém uma relação estrutural e indireta com o Ensino Médio, pois toma como critério central de acesso o fato de o estudante ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública. Com isso, a lei reconhece que é nessa etapa da Educação Básica que se originam as desigualdades educacionais que, historicamente, limitam o acesso das classes populares ao ensino superior. Portanto, embora não seja uma política *para* o Ensino Médio, a Lei de Cotas é

uma política que incide sobre ele, atribuindo-lhe centralidade no debate sobre justiça educacional.

2.1.2. Ensino Médio e Políticas Universais e Estruturantes

O conjunto de políticas descritas a seguir, relacionadas ao Ensino Médio, podem ser definidas como políticas universais e concebidas para todos os estudantes, de forma indistinta, e têm como objetivo organizar, ampliar e qualificar a oferta educacional

Elas operam sob a lógica da igualdade formal, pressupondo que o acesso igualitário às políticas públicas é suficiente para garantir o direito à educação. Embora possam produzir efeitos redistributivos e contribuir para a redução das desigualdades, não partem de um reconhecimento explícito das diferenças históricas e estruturais que marcam determinados grupos sociais.

2.1.2.1. O Ensino Médio e a Educação Profissional

A Educação Profissional, hoje, se apresenta com um dos temas mais emblemáticos voltados para a Educação Básica. Por um lado, há os que defendem essa modalidade de ensino como a oportunidade de os jovens ingressarem no mundo de trabalho como uma profissão, mas, por outro, há os que entendem como uma dualidade do sistema de ensino brasileiro acentuando a separação entre alunos de classes abastadas e os de classes pobres (Frigotto; Ciavatto e Ramos, 2005a).

Segundo Frigotto, Ciavatto e Ramos (2005b, p. 1105): “O atendimento às demandas por qualificação por parte de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade deu-se por uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de uma política de

formação continuada”. No entanto, entende-se que o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, representa um marco na reorganização dessa modalidade de educação ao regulamentar os dispositivos que tratam desse tema na Lei nº 9.394/1996 (LDB) redefinindo as formas de articulação entre a educação básica e a educação profissional.

O citado decreto rompe com a lógica de separação rígida entre formação geral e formação profissional, ao instituir três modalidades de articulação: integrada, concomitante e subsequente articulando, com isso, trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesse sentido, a educação profissional passa a ser concebida não apenas como preparação imediata para o mercado de trabalho, mas como parte de um projeto formativo mais amplo, voltado ao desenvolvimento de competências técnicas articuladas à formação humana e cidadã. Assim, o Decreto nº 5.154/2004 fortalece uma concepção de educação profissional comprometida com a superação do dualismo histórico entre trabalho manual e intelectual, ao mesmo tempo em que amplia o acesso e a flexibilidade dos percursos formativos dos estudantes.

2.1.2.2. A Lei Nº 11.161/2005 e a Inclusão da Língua Espanhola

Na sequência da presente análise aborda-se a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Língua Espanhola pelas escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, ao mesmo tempo em que assegurou ao estudante o direito de optar pela matrícula, conferindo caráter facultativo à frequência.

Ao tornar obrigatória a oferta dessa disciplina pelas escolas de ensino médio e facultativa a matrícula dos estudantes, representou

um avanço no reconhecimento do plurilinguismo e da integração cultural e política do Brasil com os países latino-americanos. Do ponto de vista pedagógico, a legislação contribuiu para a ampliação da formação linguística e cultural dos estudantes e para a democratização do acesso ao ensino da Língua Espanhola, especialmente na rede pública, ao mesmo tempo em que preservou a autonomia discente. Contudo, o caráter facultativo da matrícula limitou a efetividade da política, uma vez que, em muitas redes de ensino, resultou na formação de turmas reduzidas ou na inviabilização da oferta, além de evidenciar dificuldades estruturais relacionadas à formação docente e à organização curricular.

Assim, embora a Lei nº 11.161/2005 tenha constituído um marco importante na valorização das línguas estrangeiras no ensino médio, suas fragilidades de implementação e sustentabilidade contribuíram para seu enfraquecimento no contexto das reformas educacionais posteriores, revelando as tensões entre intencionalidade normativa e condições concretas de realização das políticas educacionais.

2.1.2.3. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

O Decreto nº 971, de 9 de outubro de 2009, instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como uma política pública voltada à indução de mudanças na organização curricular e pedagógica do Ensino Médio brasileiro. O citado programa teve como objetivo central apoiar as redes públicas de ensino na ampliação do tempo escolar e na diversificação das experiências formativas dos estudantes, buscando superar a fragmentação curricular e promover uma formação integral. Para tanto, o programa incentivou a integração entre áreas do conhecimento, a articulação entre teoria e prática, bem como a incorporação de propostas pedagógicas

inovadoras, alinhadas às demandas juvenis e aos desafios contemporâneos da educação básica.

De acordo com Cabral Neto e Castro (2011), toda a reforma educacional implementada após a atual LDB “[...] ocorreu no âmbito da redefinição do papel do Estado, tomando, como referência, os pressupostos neoliberais, a globalização da economia e a reestruturação produtiva” (Cabral Neto e Castro, 2011, p. 746). O ProEMI não fugiu a essa regra, segundo Ferreira, Tartaglia e Bastos (2021) embora, por um lado, tenha emergido em meio à inserção do ensino médio na agenda das políticas públicas do MEC a partir de um contexto democrático de participação dos estados da Federação.

Mas, por outro lado, o ProEMI emergiu em um contexto marcado pela centralidade das agendas internacionais, pela valorização da noção de competências, pela flexibilização curricular e pela adequação da escola às demandas do mercado de trabalho, características frequentemente associadas às políticas educacionais de orientação neoliberal. Nessa perspectiva, o programa pode ser compreendido como parte de um movimento mais amplo de reorganização do Ensino Médio, que busca torná-lo mais *atrativo*, mais *eficiente* e *funcional*, aproximando a formação escolar das exigências da empregabilidade juvenil e da racionalidade produtiva.

Autores críticos como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) apontam que tais políticas tendem a deslocar o foco da formação humana integral para uma lógica de ajuste da juventude às necessidades do capital, mesmo quando se apresentam sob o discurso da inovação, da autonomia curricular e da ampliação de oportunidades. Assim, embora o ProEMI tenha aberto espaços para práticas pedagógicas

diferenciadas e para a ampliação do tempo escolar, ele também pode ser interpretado como uma política ambígua, que combina avanços no plano pedagógico com limites impostos por uma concepção de educação subordinada às estratégias de desenvolvimento econômico.

2.1.2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 trouxe elementos inovadores e positivos para o público destinado ao Ensino Médio ao reafirmar a Educação Básica como direito social e dever do Estado, orientada pelo princípio da qualidade social, e não apenas por indicadores de desempenho. Um de seus avanços centrais foi a defesa da formação humana integral, ao propor a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, reconhecendo os estudantes - especialmente os jovens das camadas populares - como sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências e identidades diversas. A Resolução também valorizou a diversidade social, cultural, étnico-racial e territorial, estimulando currículos contextualizados às realidades locais e regionais, o que favorece a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como jovens trabalhadores, populações do campo, indígenas, quilombolas e estudantes da Educação de Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escola na idade considerada apropriada.

Outro aspecto a ser destacado foi a reafirmação da gestão democrática da educação, preceitos esses já consagrados tanto pela Constituição Federal quanto pela Lei 9.394/1996. Nesse sentido a citada resolução incentiva a participação da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico das instituições de

ensino de Educação Básica, ampliando o protagonismo das escolas e das classes populares nas decisões educacionais.

Além disso, ao defender a interdisciplinaridade, a superação da fragmentação curricular e a integração entre formação geral e educação profissional, a resolução contribuiu para um Ensino Médio menos seletivo e mais significativo para os estudantes de origem popular, historicamente excluídos por um modelo escolar elitista e propedêutico. Assim, ainda que com limites na sua materialização concreta, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 representou um marco normativo comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento e com a construção de uma escola pública socialmente referenciada, aproximando da tese defendida por autores como Veiga (2002) e Libâneo (2011) que defendem os princípios da gestão escolar democrática.

Apesar de seus avanços normativos, a resolução apresenta algumas limitações quando analisada à luz da realidade vivenciada pelas classes populares. Um dos principais limites refere-se ao caráter prescritivo-genérico de muitas de suas orientações: conceitos como *formação integral*, *interdisciplinaridade* e *qualidade social da educação* aparecem de forma ampla, sem a definição de ações concretas de implementação, financiamento e acompanhamento, o que fragilizou sua efetividade nas redes públicas, sobretudo nos sistemas de ensino com menores recursos e que têm como cultura a indicação política de gestores escolares.

Outro aspecto confuso é que, embora defenda a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, não aponta enfrentamento para as desigualdades socioeconômicas que atravessam o Ensino Médio público, como a precarização da infraestrutura escolar, a falta

de políticas consistentes de permanência e a sobrecarga docente. Na prática, isso contribuiu para que os princípios da formação integral se materializassem de forma desigual, beneficiando mais as redes e escolas com melhores condições, em detrimento daquelas que atendem majoritariamente estudantes das camadas populares já amplamente denunciadas por pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a).

Além disso, a Resolução mantém certa ambiguidade em relação à identidade do Ensino Médio, oscilando entre a formação geral, a preparação para o trabalho e o acesso ao ensino superior, sem romper completamente com o modelo seletivo e propedêutico historicamente excludente. Essa indefinição abriu espaço para leituras e políticas posteriores que reforçaram a flexibilização curricular sem garantir igualdade de oportunidades, culminando, em anos seguintes, em reformas que aprofundaram a segmentação da juventude. Assim, embora progressista em seus princípios, a resolução revelou limites ao não assegurar condições materiais e políticas capazes de transformar efetivamente a escola pública em um espaço de emancipação para os filhos e filhas das classes populares.

2.1.2.5. O Programa Nacional de Acesso Ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

Em 26 de outubro de 2011 foi aprovada a Lei nº 12.513 que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), principal política pública nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da atualidade (Lima; Pacheco, 2017).

A lei que institui o PRONATEC - Lei 12.513 -, altera diversas leis anteriores a sua adoção, dando ao programa maior abrangência e diversas frentes de atuação. São objetivos do programa estabelecidos na lei:

I – expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II –fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV –ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011).

Segundo Lima e Pacheco (2017), para cumprir os objetivos previstos no programa, várias iniciativas foram incorporadas a ele: (1) A expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que visa à implantação dos institutos federais no país; (2) O Programa Brasil Profissionalizado, que objetiva a ampliação da oferta e o fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio

nas redes estaduais; (3) A Rede e-Tec Brasil, com vistas à oferta de cursos de EPTNM e FIC na modalidade a distância; (4) O Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNAs), que determina a destinação de 66,7% dos recursos da receita líquida oriunda da contribuição compulsória dos SNAs para cursos/programas de gratuidade; (5) Bolsa Formação (estudante e trabalhador), cujos propósitos são qualificar e habilitar estudantes e trabalhadores, conforme públicos-alvo do programa.

Apesar desses avanços o processo de gestão do programa, segundo Lima e Pacheco (2017), centralizou os processos decisórios no Governo Federal, relegando aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal funções menores, muitas das vezes restritas à divulgação e mobilização do público-alvo. Além de ter “[...] priorizado a destinação privada dos recursos públicos para a oferta de cursos que, em sua maioria, são de curta duração, apesar dos novos rumos sinalizados em 2016” (Lima; Pacheco, 2017, p. 503).

2.1.2.6. Diretrizes Curriculares Ensino Médio

Em 30 de janeiro foi publicada a Resolução CNE/CEB N° 2/2012 que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 2012) em resposta a algumas questões de ordem pedagógica e político-econômicas e culturais.

Os argumentos para criação dessas diretrizes apontavam para a necessidade de aprofundamento da temática relacionada a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, proposto como elemento central da organização pedagógico-curricular dessa última etapa da Educação Básica.

Esses argumentos estão justificados no parecer CNE/CEB N° 5/2011. Eles dizem respeito as mudanças recentes na legislação e política educacionais, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da emenda constitucional n. 59, de novembro de 2009. Apontam, ainda, para as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Brasil, 2012). Também traz a defesa de um “[...] ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais” (Moehlecke, 2012, p. 47). Também ofertado de forma contextualizado, com metodologias interdisciplinares e com competências e habilidades bem definidas.

Para autores como Kuenzer (2000) Bueno (2000) à primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de *educação para a vida e não mais apenas para o trabalho*. Contudo, uma análise do contexto mais amplo das políticas para o Ensino Médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. “Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto de estes assumirem sentidos quase que opostos aos originais” (Moehlecke, 2012, p. 47).

Para Bueno (2004) as reformas educacionais brasileiras não ficaram imunes a lógica do neoliberalismo e acompanharam as tendências de alinhamento da educação à política econômica, seguindo às orientações dos organismos financeiros internacionais. Em especial, as do Banco Mundial que representa “[...] um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais que têm, como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido, faz a intermediação de receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento” (Bueno, 2004, p. 447-448). Nesse quadro, a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricada em um pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais a reforma educacional. Dessa forma, os argumentos que justificam tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador, e autorregulador da sociedade global competitiva (Bueno, 2004).

As críticas apontadas às DCNEM, pela maioria dos pesquisadores das áreas de currículo e metodologias de ensino, encontram-se as seguintes: (a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; (b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; e (c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (Moehlecke, 2012).

Em resumo, segundo Kuenzer (2000), a efetiva democratização de um Ensino Médio, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige que, ao mesmo tempo, prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro.



Em decorrência, além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola (Kuenzer, 2000, p. 38).

Isso significa que a aproximação das finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada grupo de alunos.

2.1.2.7. O Plano Nacional de Educação 2014-2024

Na lista de documentos legais relacionados à educação escolar brasileira o Plano Nacional de Educação PNE (2014–2024) é um dos mais evidenciados em função de ele apontar para a necessidade de criação da BNCC. Entre seus objetivos estão a articulação de um sistema nacional de educação, a definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias voltadas para a expansão e qualidade da educação/ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (Echalar, Lima e Oliveira, 2020).

O PNE abrange todas as etapas e modalidades da educação, da educação infantil à pós-graduação, enfatizando a universalização do

acesso, a permanência e a aprendizagem, com destaque para a ampliação da escolaridade média da população, a redução das desigualdades educacionais e a consolidação do regime de colaboração entre União, estados e municípios.

Para tanto, está estruturado em 20 metas e diversas estratégias voltadas à garantia do direito à educação com qualidade social, equidade e valorização dos profissionais da educação. Dentre essas metas destacam-se: (a) obrigatoriedade/universalização da Educação Básica (4 a 17 anos: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e da Educação Especial; (b) a expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de Educação: Creches (0 a 3 anos), Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior; (c) alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos; (d) ampliação da Educação de tempo integral, elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; (e) formação e valorização dos profissionais da Educação; (f) gestão democrática da Educação; e (g) melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior.

Entre seus eixos estruturantes, destacam-se o compromisso com o financiamento da educação, ao prever a ampliação progressiva do investimento público até atingir 10% do PIB, a valorização do magistério, a gestão democrática e a promoção da inclusão e da diversidade, reafirmando o PNE como uma política de Estado, ainda que sua implementação tenha sido marcada por limites, descontinuidades e disputas políticas ao longo do período de vigência.

Miotti; Bittencourt e Franca (2024) apontam que, em relação ao plano anterior (PNE 2001-2010), o atual PNE avançou, sobretudo, no

aspecto normativo, conceitual e político, ainda que muitos desses aspectos não tenham se efetivado plenamente na prática. Nesse sentido, destacam-se que o avanço foi a maior densidade e precisão das metas e estratégias: enquanto o PNE anterior possuía diretrizes mais genéricas e baixa exigibilidade, o plano de 2014 estabeleceu 20 metas articuladas a estratégias detalhadas, com prazos, indicadores e responsabilidades mais claramente definidas, ampliando seu potencial de monitoramento e cobrança social.

Destaca-se também, como avanço a centralidade do financiamento da educação, especialmente com a Meta 20, que previu a ampliação progressiva do investimento público até atingir 10% do PIB, algo inexistente no PNE 2001–2010. Esse dispositivo fortaleceu o entendimento de que a garantia do direito à educação está diretamente vinculada às condições materiais, ao financiamento estável e ao regime de colaboração federativa. Além disso, o PNE 2014–2024 avançou ao articular-se com políticas estruturantes do período, como o Fundeb, o Piso Salarial Profissional Nacional e as diretrizes de valorização docente (Echalar, Lima e Oliveira, 2020).

Por fim, o plano de 2014 representou um avanço ao reafirmar o caráter participativo e democrático da política educacional brasileira, tendo sido amplamente debatido junto às entidades que defendem os direitos da classe educacional, como as Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Consequentemente, discutiu as demandas percebidas pelas entidades educacionais. Embora sua implementação tenha sido marcada por discontinuidades e retrocessos políticos a partir de meados da década (Dourado, 2017), o PNE 2014–2024 superou o anterior ao se constituir como um instrumento mais robusto de planejamento, regulação e disputa em

torno do direito à educação, consolidando avanços conceituais importantes para a educação pública brasileira.

Em relação ao Ensino Médio, o plano define esta etapa da Educação Básica como uma das mais preocupantes, tanto no que se refere ao acesso e à permanência quanto à qualidade da aprendizagem visto que para muitos estudantes é a única forma de preparação para a Educação Superior. Nesse sentido, o plano estabeleceu metas específicas voltadas à universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos, à elevação da taxa líquida de matrícula, à redução da evasão e da distorção idade-série e à ampliação da educação em tempo integral, buscando enfrentar as desigualdades que afetam sobretudo os jovens das classes populares. Além disso, o PNE articulou o Ensino Médio à valorização docente, ao financiamento educacional e à melhoria da infraestrutura escolar, compreendendo que a superação dos problemas dessa etapa exige políticas integradas e sustentáveis (Oliveira, 2024). Ainda que a implementação dessas metas tenha sido marcada por avanços limitados e retrocessos ao longo do período de vigência, o PNE 2014–2024 consolidou o Ensino Médio como eixo estratégico para a democratização do direito à educação e para a ampliação das oportunidades educacionais da juventude brasileira, abrindo oportunidades para ingresso na Educação Superior.

A BNCC é um documento curricular oficial produzido com a finalidade de embasar os currículos das escolas de educação básica de todas as redes de ensino do país. Foi um dos documentos mais esperados pela comunidade escolar e acadêmica por ser uma exigência “[...] da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024” (Marsiglia; Pina; Machado;

Lima, 2017, p. 108). Não foi um documento apresentado ao público em um único momento, mas construída e divulgada de forma processual, gradual e fragmentada ao longo de vários anos, em diferentes versões e etapas.

O documento preliminar que originou a BNCC foi elaborado por uma comissão, composta por 116 especialistas de universidades brasileiras, instituída pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 592 de 17 de junho 2015. A Portaria especificou o formato de composição da equipe de trabalho, cujos membros deveriam ser indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Estabeleceu data de entrega da primeira versão até fevereiro de 2016, definiu que a discussão pública acerca do tema deveria ser conduzida pelas secretarias de educação dos estados (e do Distrito Federal – DF), sob a supervisão da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (Gomes, 2019, p. 17).

Ela começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma Rousseff. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos

aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Essa versão não foi regulamentada por uma lei, um decreto ou uma resolução específica por tratar-se de uma proposta preliminar disponibilizada para consulta pública através de um processo de construção participativa conduzido pelo MEC. Essa versão inicial foi fruto de uma comissão instituída por Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que estabeleceu a comissão de especialistas responsável pelo desenvolvimento da BNCC e sua disponibilização em consulta pública no final de 2015, marcando o início do processo formal de elaboração do documento curricular.

A primeira versão da BNCC, em 2015, foi precedida por um intenso debate sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados e publicados no currículo. Porém, de acordo com Ralejo, Mello e Amorim (2021), com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão do documento, o MEC dissolveu a equipe de profissionais que desenvolveram a primeira versão, convidando, então, “[...] uma nova comissão integrada por membros, predominantemente, de uma única instituição superior” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 3).

Em 2016, uma segunda versão foi divulgada, incorporando contribuições do debate público, de especialistas e de entidades educacionais. Foi apresentada ao público com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando os processos históricos a partir de um viés eurocêntrico. Observa-se, também, a ausência de referência “[...] em relação aos conteúdos científicos, artísticos e

filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017). Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Já a terceira versão da BNCC foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versão lançou mão do conceito de competências, que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. Em 2018 ocorreu a apresentação e homologação da BNCC do Ensino Médio, consolidada pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, em articulação com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

A versão final da BNCC, incluindo o Ensino Médio, foi apresentada à sociedade em dezembro de 2018 pela Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018. “Um texto bem escrito, coeso, com uma boa apresentação gráfica, que facilita a compreensão da mensagem” (Gomes, 2019, p. 66). O documento final está estruturado em quatro grandes partes: (1) Introdução, na qual se apresentam os fundamentos legais, conceituais e o formato geral; (2) Etapa da Educação Infantil; (3) Etapa do Ensino Fundamental; (4) Etapa do Ensino Médio.

Nessa estrutura se destacam duas categorias a saber: competências e habilidades. Porém, há uma definição teórica explícita da primeira. Ou seja, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da

cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Quanto à segunda, podemos apenas deduzir que sejam processos de ação intelectual e prática, formulados de modo operacional, que permitem aos estudantes mobilizar conhecimentos em contextos específicos, constituindo os meios concretos para o desenvolvimento das competências previstas no currículo (Brasil, 2018).

Cada habilidade e objetivos são identificados graficamente por um código alfanumérico onde cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - conteúdos, conceitos e processos - organizados em unidades temáticas.

Na BNCC (Brasil, 2018), o Ensino Médio compartilha as mesmas Competências Gerais da Educação Básica, que orientam a formação integral dos estudantes ao longo de toda a escolaridade e devem ser desenvolvidas também nessa etapa final da Educação Básica, a saber:

1. *Conhecimento*: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para compreender a realidade e intervir nela de forma crítica.
2. *Pensamento científico, crítico e criativo*: exercitar a curiosidade intelectual, formular e resolver problemas, elaborar e testar hipóteses, analisar dados e argumentos, com base em procedimentos científicos.
3. *Repertório cultural*: valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, bem como participar de práticas culturais diversas.

4. *Comunicação*: utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para expressar-se, partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos.
5. *Cultura digital*: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais, escolares e no mundo do trabalho.
6. *Trabalho e projeto de vida*: valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que possibilitem fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida.
7. *Argumentação*: argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões, respeitando direitos humanos e o meio ambiente.
8. *Autoconhecimento e autocuidado*: conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo emoções e lidando com elas de forma construtiva.
9. *Empatia e cooperação*: exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, respeitando o outro e promovendo o convívio democrático.
10. *Responsabilidade e cidadania*: agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões éticas, democráticas e sustentáveis.

Essas competências gerais se articulam com as competências específicas das áreas do conhecimento e aos itinerários formativos no âmbito do Ensino Médio e encontram nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas um campo privilegiado de concretização, uma vez que essa área, segundo Saviani (2008), se dedica à compreensão crítica da realidade social, histórica, geográfica, econômica, política e cultural. Competências como o *pensamento científico, crítico e criativo* (CG 2) e a *argumentação* (CG 7) são estruturantes da área, pois demandam a análise de fenômenos sociais, a interpretação de fontes e dados, a problematização de narrativas e a construção de posicionamentos fundamentados. Do mesmo modo, a competência relativa à *comunicação* (CG 4) se materializa nas práticas discursivas próprias da História, Geografia, Filosofia e Sociologia, que exigem leitura crítica, produção textual e uso de diferentes linguagens para expressar interpretações e análises da realidade.

Além disso, as competências *empatia e cooperação* (CG 9) e de *responsabilidade e cidadania* (CG 10) assumem centralidade nas CHSA, na medida em que a área favorece a reflexão sobre direitos humanos, diversidade cultural, justiça social, democracia e participação política. A competência *trabalho e projeto de vida* (CG 6) também se articula à área ao possibilitar a compreensão das transformações do mundo do trabalho, das desigualdades sociais e das trajetórias juvenis, contribuindo para escolhas mais conscientes e socialmente situadas.

A *Ciência e Tecnologia Ambiental* é abordada na BNCC-EM como *categoria analítica e formativa*, capaz de integrar conhecimento científico, reflexão crítica, valores éticos e ação social, dialogando de modo privilegiado com as Competências Gerais e reafirmando o

papel das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação integral dos estudantes.

Porém, como destacam Sasseron, Silva e Nascimento (2025), o modo como as habilidades da BNCC se caracteriza levanta a urgência de pensar a formação de professores, a fim de que estes estejam aptos a trabalhar com um modelo de ensino que possa privilegiar o trabalho com práticas científicas. Contudo, o que as políticas atuais revelam é um projeto de formação docente que se torna, cada vez mais, instrumental.

Entende-se que a BNCC se diferenciou das demais bases anteriores, principalmente, pela sua determinação para unificação de um currículo da Educação Básica. Para muitos professores a unificação é uma forma de promover a igualdade no sistema educacional brasileiro. Isso parece ingênuo porque um currículo igual não é a mesma coisa que oportunidades iguais.

2.1.2.8. Ensino Médio em Tempo Integral

Para entender o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, didaticamente, é preciso entender a relação entre a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016), e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Essas medidas legais inserem-se em uma lógica de complementaridade entre normativas infralegais e legais no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil. A Portaria nº 1.145/2016, de caráter administrativo, instituiu e regulamentou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, definindo critérios de adesão, mecanismos de financiamento e diretrizes iniciais para a

ampliação da jornada escolar, antecipando, no plano operacional, os princípios que viriam a ser consolidados posteriormente (Silva, 2023; Andrade e Duarte, 2023; Gomes, 2019; Marsiglia, *et al.* 2017). A Lei nº 13.415/2017, por sua vez, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conferiu base legal permanente à política de fomento ao Ensino Médio em tempo integral, incorporando-a ao desenho estrutural do NEM e garantindo maior segurança jurídica e continuidade à iniciativa (Silva, 2023).

Segundo Silva (2023), os temas voltados para a educação integral e para o tempo integral na escola vêm, progressivamente, ganhando espaço no debate educacional brasileiro desde as últimas décadas do século passado. A Constituição Federal de 1988 já abordava indiretamente o tema ao tratar do desenvolvimento pleno do educando. Do mesmo modo, a Lei 9394/96 já admitia a ampliação progressiva da jornada escolar diária do educando e o PNE – 2014-2024 – já estabelece meta (Meta 6) explícita para a ampliação da educação em tempo integral. Assim, pode-se afirmar que a educação integral no Ensino Médio não se constitui como uma novidade introduzida pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

Esses dispositivos legais conferiram maior centralidade e operacionalidade a essa concepção de ensino/educação, ao vincularem a ampliação da jornada escolar à Reforma do Ensino Médio e instituírem a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Assim, observa-se que a legislação produzida de 2016–2017 reforça e institucionaliza a Educação Integral no âmbito federal, ainda que seu amparo legal já estivesse presente em marcos normativos anteriores, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Essas duas medidas legais - Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017 - promoveram uma ampla mudança no Ensino Médio, alterando desde aspectos de sua organização em termos de carga horária, até questões relativas ao currículo e suas finalidades criando, assim, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No entanto, essas medidas não dialogaram com a sociedade, de modo geral. Segundo Andrade e Duarte (2023) os interlocutores do Governo Federal, à época, para promoção dessa reforma, foram os empresários da educação, que apresentavam fortes interesses na área, e os organismos internacionais. Ou seja, não houve diálogo com pesquisadores da área e nem com os movimentos sociais da educação e comunidades escolares.

Na exposição de motivos que acompanhava essa MP, o governo anunciava que a proposta de reforma do Ensino Médio estava alinhada às recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Eram também condizentes com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para o Ensino Médio (Andrade; Duarte, 2023, p. 5).

Segundo Ferretti (2018) a Lei 13.415 foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

A reorganização curricular afetou a composição do currículo, que passaria a um total de 3.200 horas até o final do curso. Sendo que dessa carga horária, 1.800/horas, seriam destinadas à formação geral dos estudantes, tendo como referência a BNCC-EM. O restante do tempo – 1.400/horas – deveriam ser ocupadas com os itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

Conforme Maciel (2019, p. 6), como a Lei 13.415/17 não destinou novos recursos para implementação das mudanças relacionadas a observância da meta 6, “[...] é possível avaliar que a ampliação da carga horária, por si só, não gerará os efeitos esperados de enfrentar o problema de grave defasagem na qualidade do ensino médio brasileiro”. No mesmo sentido, Duarte e Melo (2013) apontam que o aumento da carga horária, por si só, não gera a qualidade social esperada da educação. “O aumento da carga horária desacompanhado de investimentos nesses demais aspectos não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral” (Maciel, 2019, p. 6). Na verdade, nas atuais condições das escolas e de trabalho dos professores, o aumento da carga horária poderá até mesmo repercutir negativamente, pela falta de recursos humanos, físicos e financeiros. Influenciando, também, no trabalho e na carreira dos professores, incluindo

salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola.

Na Lei nº 13.415/2017, o Livro Didático (LD) não aparece como um dispositivo isolado ou detalhadamente regulamentado, mas é indiretamente impactado pelas profundas mudanças estruturais introduzidas no Ensino Médio. Ao instituir o NEM, a lei redefine a organização curricular por áreas do conhecimento, amplia a carga horária e introduz os **itinerários formativos**, o que exige uma reconfiguração dos materiais didáticos adquiridos e distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse novo contexto, os livros deixam de ser exclusivamente disciplinares e passam a ser organizados, em grande medida, por áreas, com propostas de integração curricular, interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas à BNCC. Assim, embora a Lei nº 13.415/2017 não reformule diretamente o PNLD, ela atua como marco estruturante que redefine seus critérios pedagógicos, editoriais e avaliativos, subordinando a política do livro didático (LD) às diretrizes da reforma e inserindo o PNLD no projeto mais amplo de reorganização curricular do Ensino Médio brasileiro.

Por fim, entende-se que atuais reformas do ensino, especialmente no âmbito do NEM, introduzem como principal novidade a reorganização curricular orientada por competências, pela flexibilização dos percursos formativos e pela integração entre ciência, tecnologia, trabalho e questões socioambientais. Rompe-se, ao menos no plano normativo, com a lógica estritamente disciplinar, ao propor áreas do conhecimento, itinerários formativos e maior articulação entre saberes científicos, tecnológicos e contextos da vida cotidiana. Nesse cenário, ganham centralidade temas como inovação, sustentabilidade, uso de tecnologias digitais e resolução

de problemas complexos, deslocando o foco do acúmulo de conteúdos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e críticas. Contudo, essas mudanças ocorrem em um contexto de disputas, marcado por tensões entre uma formação integral e emancipatória e tendências de aligeiramento curricular, instrumentalização do conhecimento e adequação da escola às demandas do mercado, o que exige análises críticas sobre seus impactos reais na formação dos estudantes e na função social da escola pública.

2.1.2.9. O Novo Ensino Médio

Como foi demonstrado, o Ensino Médio brasileiro vem passando por significativas transformações desde 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2001–2010 (Brasil, 2001). Contudo, a partir de 2017, essas mudanças intensificaram-se de forma expressiva com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) no que se refere a essa etapa da Educação Básica.

Entre as principais alterações introduzidas destaca-se a organização curricular estruturada por áreas do conhecimento, o que interferiu diretamente na configuração dos livros didáticos, que passaram a ser organizados também segundo essa lógica. No caso da área CHSA, composta pelos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, os conteúdos encontram-se distribuídos em seis livros autocontidos, passíveis de utilização não linear e não sequencial (Silva, 2023).

Cabe destacar que essa perspectiva de organização curricular não é inédita na educação escolar brasileira. Deschamps (2020) aponta que desde a promulgação da atual LDB, em 1996, já se observava a defesa de uma formação apoiada em grandes campos do saber, ao enfatizar a articulação entre Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Entretanto, naquele momento, tal orientação não instituía a obrigatoriedade de estruturar o Ensino Médio por áreas do conhecimento, limitando-se a apresentá-las como princípio formativo, preservando a centralidade da matriz disciplinar tradicional e garantindo às redes de ensino relativa autonomia na definição de seus currículos.

A organização curricular por áreas passou a ser discutida de forma mais sistemática a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) e, de maneira mais contundente, com a Reforma do Ensino Médio, materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na BNCC, documentos que instituíram as áreas do conhecimento como eixo estruturante obrigatório dessa etapa da Educação Básica.

Vale destacar que a BNCC apenas a detalha e orienta a nova organização ao definir as competências e habilidades específicas para cada área de conhecimento, alinhando-as ao NEM instituído pela Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, a BNCC aprofunda e sistematiza a integração por áreas, mas não constitui sua origem.

Além da integração dos conhecimentos por área de estudo, os documentos sugerem a adoção da interdisciplinaridade, de metodologias ativas, a flexibilização curricular, maior articulação com a educação profissional e a formação em tempo integral, alinhando o Ensino Médio brasileiro às tendências internacionais.

Também sugere a incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Entende-se que a inclusão das TDICs é relevante para a dinamização do ensino na área de CHSA acrescentando a interatividade e a conectividade, somadas à familiaridade que muitos adolescentes têm com as tecnologias de modo geral.

Essas mudanças geraram um impacto muito grande nas escolas para se estruturarem frente à nova realidade. Porém, o Ministério da Educação (MEC) instituiu que a implantação das novas medidas fosse de forma gradativa. Assim, elas tiveram início a partir do ano letivo de 2022 com os ingressantes no primeiro ano e com previsão de completar em 2024. Contudo, no estado do Maranhão, até 2025, muitas escolas ainda não haviam aderido integralmente à nova estrutura. A expectativa é de que, até 2026 - prazo máximo previsto em lei -, todas as escolas públicas estaduais estejam adequadas às novas diretrizes.

A nova organização curricular do NEM apresenta uma parte focada na formação para a vida, onde devem ser desenvolvidas as competências e habilidades voltadas para a compreensão da condição humana e à organização da sociedade, aplicando esse conhecimento para resolver problemas práticos e promover o bem-estar coletivo e uma outra parte focada na preparação para as carreiras profissionais, organizada a fim de permitir ao estudante escolher os temas que deseje se aprofundar. Com isso, o NEM busca permitir ao estudante construir um percurso formativo condizente com seus anseios e expectativas (Brasil, 2018).

Conforme a reforma do NEM, a proposta interdisciplinar nas novas coleções de Livros Didáticos, é uma contraproposta ao ensino

segmentado das disciplinas, como aponta a BNCC, em busca de uma experiência mais contextualizada e um maior aproveitamento por parte dos discentes através da integração dos componentes curriculares, auxiliando na formação integral do estudante e na preparação para o mundo do trabalho.

Essas mudanças evidenciam o movimento contínuo de adequação das políticas educacionais. Contudo, as reformas também geram tensões, pois os principais afetados - docentes e discentes - nem sempre participam efetivamente das decisões. É necessário ampliar os espaços de escuta e participação da comunidade escolar, permitindo que a coletividade contribua, direta ou indiretamente, com as políticas que influenciam suas vidas.

Dessa forma, compreende-se que conquistas coletivas, quando baseadas no diálogo e na cooperação, podem consolidar avanços significativos na educação e promover o fortalecimento da cidadania.

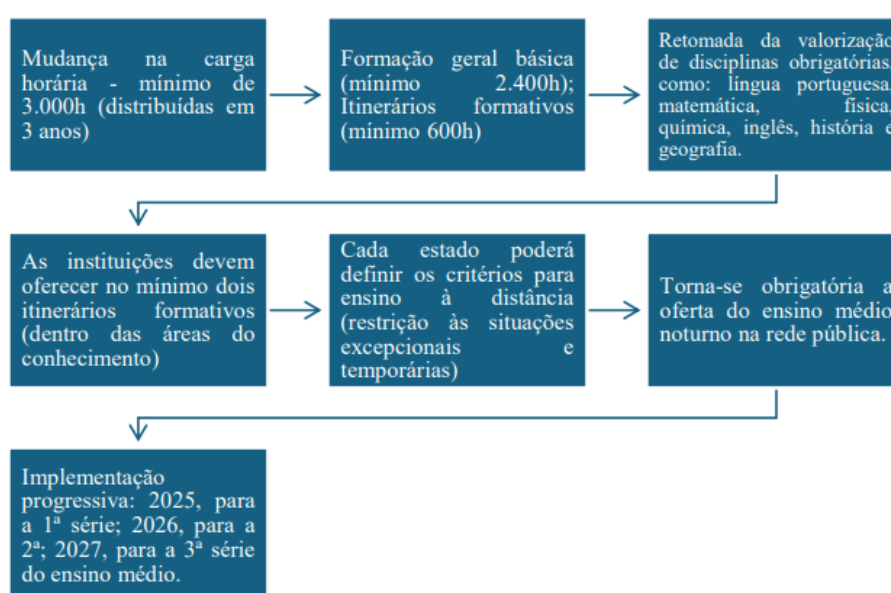
Em sequência, apresenta-se os principais pontos de tensão e as mudanças observadas na legislação vigente a partir de 2017, com destaque para as transformações na Política Nacional do Ensino Médio (PNEM) previstas para 2025. No Maranhão, parte dessas alterações será implementada apenas a partir de agora – 2026. (Figura 1).

Observando-se a Figura 1, a seguir, constata-se que as principais mudanças na Política Nacional do Ensino Médio a partir de 2025 indicam um movimento de reorganização e reequilíbrio do currículo, com a Formação Geral Básica, agora ampliada e reposicionada como eixo estruturante do percurso formativo, em

articulação mais orgânica com os itinerários formativos. Observa-se, também, a redução da fragmentação curricular característica da reforma anterior, com maior integração entre áreas do conhecimento, redefinição da carga horária mínima e fortalecimento da obrigatoriedade dos componentes curriculares vinculados à BNCC, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, sem prejuízo das demais áreas.

O fluxograma também evidencia a intenção de qualificar os itinerários, restringindo sua oferta dispersa e alinhando-os às condições reais das redes de ensino, bem como de reforçar a articulação entre ensino médio e educação profissional, sob maior regulação do Estado. Em conjunto, essas mudanças sinalizam uma inflexão crítica ao modelo excessivamente flexibilizado, buscando garantir equidade, coerência curricular e direito à aprendizagem no ensino médio público brasileiro.

Figura 1. Fluxograma: Principais mudanças na Política Nacional do Ensino Médio a partir de 2025



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Observando-se a Figura 1, acima, constata-se que as principais mudanças na Política Nacional do Ensino Médio a partir de 2025 indicam um movimento de reorganização e reequilíbrio do currículo, com a Formação Geral Básica, agora ampliada e reposicionada como eixo estruturante do percurso formativo, em articulação mais orgânica com os itinerários formativos. Observa-se, também, a redução da fragmentação curricular característica da reforma anterior, com maior integração entre áreas do conhecimento, redefinição da carga horária mínima e fortalecimento da obrigatoriedade dos componentes curriculares vinculados à BNCC, especialmente Língua Portuguesa e Matemática, sem prejuízo das demais áreas.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada no estudo integral relacionado à TESE, intitulada “ABORDAGENS NO VIÉS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MARANHÃO: Trilhas a serem desvendadas”, como mencionou-se no início do RESUMO deste artigo, caracterizou-se como uma abordagem qualitativa e quantitativa. A adoção articulada das abordagens quantitativa e qualitativa na referida pesquisa justificou-se pela complexidade do objeto de estudo - Abordagens no viés da ciência e tecnologia ambiental em livros didáticos do ensino médio das escolas públicas do Maranhão -, além do objeto destacado para ser vinculado neste artigo - trajetória histórica e os principais marcos legais que fundamentam o Ensino Médio brasileiro desde a Lei nº 9.394/1996 (LDB) até às diretrizes contemporâneas, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 13.415/2017. Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica, e análise documental, com foco nos marcos

normativos da Educação Básica. A referida pesquisa exigiu tanto a identificação de padrões gerais, quanto a interpretação aprofundada dos sentidos pedagógicos e epistemológicos presentes nos materiais analisados (Creswell, 2010; Gil, 2021)

Ressalta-se que para este artigo, como técnica de coleta de dados adotou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Inicialmente realizou-se a pesquisa bibliográfica, cuja sequência foi baseada em Salvador (1982) e Marconi e Lakatos (2021) que sugerem a seleção de referências em função do tema e do enfoque e abordagens de pesquisa adotados.

Esta pesquisa bibliográfica desenvolveu-se a partir de um conjunto de etapas sistemáticas e articuladas, para o procedimento da delimitação da temática e do problema de pesquisa a ser estudado. Ainda na referida fase, definiu-se concretamente o objetivo e os recortes teórico-conceituais que orientaram o estudo. Em seguida, foram estabelecidos os descritores e palavras-chave relacionados ao estudo em evidência, assim como, busca de materiais a serem utilizados no desenvolvimento da pesquisa, a saber: levantamento das produções em bases de dados científicas, repositórios institucionais e obras de referência da área.

Posteriormente, definiu-se critérios de inclusão e exclusão, considerando a pertinência temática, a relevância acadêmica e o período de publicação. De posse das referências e após definições importantes, para base de sustentação deste estudo, selecionou-se as leituras de acordo com os itens que integraram o mesmo, tendo o objetivo deste trabalho, como guia orientador para a produção escrita. Por fim, realizou-se a análise e a síntese crítica do referencial

teórico, subsidiando a construção do quadro conceitual que fundamenta a investigação.

A pesquisa documental foi adotada para leitura e análise dos documentos que definem os marcos legais do Novo Ensino Médio. Esse procedimento metodológico assume relevância central nesta pesquisa por possibilitar a análise sistemática de documentos produzidos no interior de contextos históricos, institucionais e políticos específicos, permitindo apreender concepções, orientações e disputas que atravessam as práticas sociais (Cellard, 2012).

Lüdke e André (1986) defendem que os documentos constituem uma fonte fundamental de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39).

De modo convergente, Marconi e Lakatos (2021) ressaltam que a pesquisa documental permite ampliar e aprofundar a análise para além da observação direta, oferecendo dados estáveis, passíveis de sistematização e reinterpretação crítica. Cellard (2012), por sua vez, enfatiza que os documentos devem ser compreendidos como construções sociais, exigindo do pesquisador rigor metodológico na análise de sua origem, autoria, contexto e finalidade. Assim, a pesquisa documental não se limita ao levantamento de informações. Principalmente, quando se trata de análise de documentos oficiais, marcados por tensões e disputas político-ideológica, esse procedimento metodológico revela-se como estratégia metodológica fundamental para revelar sentidos,

discursos e concepções que estruturam os objetos investigados, conferindo densidade histórica, analítica e interpretativa à pesquisa científica.

Ressalta-se, nesse sentido, que para a leitura e análise dos documentos oficiais – objeto deste estudo, seguiu-se a sugestão de Saviani (2007, p. 176). Para este autor “[...] não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas”. Então, foi nesse viés, que se chegou aos procedimentos abordados a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Análise dos Principais Marcos Legais do Ensino Médio no Período de 2000 a 2025

A partir dos anos dois mil viveu-se dois marcos importantes e estruturantes para a educação escolar brasileira. O primeiro corresponde ao período de 2000 a 2016, caracterizado pela implementação de políticas educacionais voltadas à universalização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino. Embora esse período represente um avanço significativo na formulação e execução de políticas públicas, sua base de sustentação apresentou fragilidades preocupantes. Tal constatação pode ser observada em diversos registros de descontentamento, expressos por meio de afirmações como:

O Ensino Médio no Brasil foi marcado por inúmeros “reformismos” que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes nessa etapa final da educação básica, caracterizada por ambíguos movimentos entre uma formação propedêutica, mais geral, e uma formação profissional, mais técnica (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 102).

O segundo momento em destaque, refere-se ao período de 2017 a 2025. Nesse intervalo, destaca-se a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, documento que define as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem previstos para essa etapa da Educação Básica.

Contudo, assim como no período anterior, esse marco também apresentou fragilidades, resultando em críticas, demandas de revisão e solicitações de mudanças em sua implementação. Frigotto (2018, 2023) já vem apontando que as reformas educacionais, após a Lei 9394/96, inserem-se em uma lógica neoliberal que subordina a formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho, esvaziando o caráter formativo e emancipador da educação básica. Nessa mesma direção, Dermeval Saviani (2004, 2016) critica a fragmentação curricular promovida pelos itinerários formativos, argumentando que ela aprofunda a dualidade histórica do ensino médio ao oferecer formações desiguais conforme a origem social dos estudantes. Para estes autores, a reforma compromete o direito

ao conhecimento sistematizado, ao reduzir a centralidade das disciplinas científicas e humanísticas, o que enfraquece a formação crítica da juventude. Dessa forma, as críticas convergem ao evidenciar que a reforma, longe de enfrentar os problemas estruturais do ensino médio, tende a acentuar desigualdades educacionais e sociais, ao priorizar a flexibilização curricular sem garantir condições materiais, pedagógicas e docentes adequadas para sua implementação.

Essas alterações passaram a ocorrer legalmente a partir da elaboração e aprovação de novas leis, com a perspectiva de promover melhorias no Ensino Médio brasileiro. Diante disso, em relação à legislação que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), gerando alguns questionamentos:

*[...] pergunta crítica que surge é se a **Lei 13.415/2017** é suficiente para superar os desafios complexos do Ensino Médio no Brasil, considerando as diversas realidades do país, as desigualdades persistentes e a necessidade de uma educação que prepare verdadeiramente os alunos para os desafios do século XXI. A reflexão crítica deve ir além da legislação em si e abordar as condições reais de implementação e os impactos observados na prática educacional (Sampaio e Silva, 2024, p. 19. Grifo dos autores).*

Esse questionamento torna-se pertinente à medida em que o próprio desenvolvimento e a implementação do NEM evidenciaram contradições e limites, culminando em críticas de diversos

segmentos sociais, especialmente de pesquisadores, professores e estudantes. Como consequência, desencadeou-se um processo de revisão normativa, cujo desfecho orienta as mudanças que passam a vigorar a partir de 2025, com o objetivo de reestruturar essa etapa de ensino e adequá-la às necessidades reais da juventude brasileira.

Nesse sentido, realmente, infere-se que a redução da formação geral básica, especialmente na área das Ciências Humanas e Ciências da Natureza, pode comprometer uma formação integral e crítica dos/as estudantes uma vez que esta formação fica reduzida a 1.800 horas no máximo. Uma contradição, segundo Kuenzer (2020), à proposta de educação integral.

Outro elemento que merece atenção especial é em relação ao preparo do estudante para ingresso na Educação Superior. A flexibilização curricular, com a ampliação dos itinerários formativos, pode, em tese, favorecer a construção de trajetórias mais alinhadas aos interesses dos/as estudantes; contudo, na prática, essa organização tende a produzir desigualdades, uma vez que nem todas as escolas oferecem a mesma diversidade e profundidade de itinerários, sobretudo nas áreas de conhecimento tradicionalmente cobradas nos processos seletivos.

Nesse contexto, a centralidade do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como principal porta de entrada para as universidades públicas evidencia um descompasso entre o currículo do NEM e as exigências acadêmicas do ensino superior, podendo comprometer a formação geral dos/as estudantes das camadas populares. Assim, a promessa de protagonismo juvenil e de escolha formativa corre o risco de se converter em um mecanismo de seletividade social, reforçando desigualdades históricas no acesso à universidade, caso

não haja políticas públicas que assegurem equidade curricular e condições reais de preparação acadêmica.

Para Kuenzer (2020) as políticas voltadas para o ensino médio tendem a reforçar uma lógica instrumental e utilitarista da educação, alinhada às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento da formação humana ampla. Soma-se a isso a falta de estrutura das redes públicas de ensino, que dificulta a oferta real dos itinerários formativos, produzindo, na prática, uma *escolha limitada* para estudantes de escolas com menor infraestrutura.

Também são recorrentes as críticas à precarização do trabalho docente, à fragmentação curricular e à ampliação de parcerias com o setor privado, o que pode intensificar processos de mercantilização da educação. Em suma, mesmo para pesquisadores otimistas como Eduardo Deschamps (2018, 2020) identifica avanços importantes, como a flexibilização curricular, interdisciplinaridade, articulação com educação profissional e formação integral, mas também aponta que a efetividade desses avanços depende de condições concretas de implementação, como infraestrutura escolar, formação docente, equidade de acesso aos itinerários e outros elementos.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise instituída neste estudo, permitiu o cumprimento do objetivo proposto: analisar a trajetória histórica e os principais marcos legais que fundamentam o Ensino Médio brasileiro desde a Lei nº 9.394/1996 (LDB) até às diretrizes contemporâneas, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei nº 13.415/2017. Como já destacado nesta pesquisa, que se insere no escopo da tese *“ABORDAGENS NO VIÉS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA*

AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MARANHÃO: Trilhas a serem desvendadas”, o percurso normativo evidenciou que essa etapa da Educação Básica permanece atravessada por tensões permanentes entre a formação humana integral e os imperativos de flexibilização propostos pelo mercado de trabalho.

A reconstituição cronológica possibilitou demonstrar a coexistência de dois eixos de políticas públicas: por um lado, as *políticas afirmativas* (como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.711/2012), fundamentadas por autores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, que avançaram na reparação de desigualdades históricas e no combate ao racismo estrutural. Por um lado, as políticas afirmativas garantiram avanços no combate às desigualdades estruturais, inserindo no currículo o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e democratizando o acesso ao ensino superior. Relembrando que as políticas universais e estruturantes, embora pretendessem promover a interdisciplinaridade, a tecnologia e a ampliação da jornada escolar, frequentemente esbarraram na falta de financiamento adequado, na precarização da infraestrutura escolar e na baixa participação da comunidade acadêmica e escolar nas tomadas de decisão.

Não obstante o cumprimento das metas analíticas, a pesquisa identificou lacunas e limitações importantes no tocante à distância entre a norma e a execução local, uma vez que, embora se reconheça o papel indutor dos marcos federais, o estudo esbarra na carência de dados empíricos longitudinalmente sistematizados sobre a efetiva implementação dos itinerários formativos e das coleções didáticas no cotidiano das escolas públicas estaduais do

Maranhão, sobretudo considerando o cronograma de transição estendido até 2026.

Além disso, observou-se uma lacuna no que se refere à abordagem infralegal e à formação docente, especificamente no acompanhamento das condições materiais de trabalho e da formação continuada dos professores diante das exigências de um ensino integrado por áreas do conhecimento e voltado à Ciência e Tecnologia Ambiental, cujas diretrizes por vezes assumem um caráter prescritivo e instrumentalizador.

Por fim, as inflexões observadas nos marcos regulatórios recentes (2024-2025) apontam para a necessidade de reestruturar o equilíbrio do currículo, fortalecendo a Formação Geral Básica frente à excessiva fragmentação dos itinerários formativos. Fica evidente que a superação do dualismo histórico da educação pública brasileira exige garantir condições materiais concretas e valorização docente, de modo que os livros didáticos, as diretrizes curriculares e as novas tecnologias operem efetivamente como instrumentos de emancipação social, cidadania e qualidade formativa para os estudantes.

Então, foi nesse contexto, que as perspectivas cercadas de inquietações, aqui abordadas, tornou-se uma concreta realidade constatada, de que a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, embora reconheçam temas como diversidade, direitos humanos e educação ambiental, têm dificultado o aprofundamento teórico e crítico dessas dimensões.

Dessa maneira, enfatiza-se destaques relevantes, a serem viabilizados, a partir de práticas possíveis e indiscutivelmente

necessárias, sanando principalmente, as tensões entre a flexibilização curricular e as condições materiais concretas das redes públicas, em prol de ações ou providências a serem concretizadas, para o bem comum à sociedade de modo geral, beneficiando-se direta ou indiretamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRANDE, Camila Raquel Benevenuto de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Educação em tempo integral no ensino médio: a experiência de Minas Gerais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e120376, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KvsxmbGpMxj5BGVCLkYvWXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **A “Lei de Cotas” no Ensino Superior Brasileiro**: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb002_12.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a legislação educacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000a. 1 v. II.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBBLHhP46kxCG84m9B4pJKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 7-23, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HzqktqcGWm86mms3YcWB8Dp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda M. D. Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a Gestão Democrática e a gerencial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COSTA, Gustavo da Silva. **Itinerários formativos no ensino médio e interdisciplinaridade:** campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

DESCHAMPS, Eduardo. Implementação do novo Ensino Médio: aspectos legais e normativos. In: FERNANDES, José Henrique Paim; FERREIRA, Marieta de Moraes; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (org.). **O novo Ensino Médio e os itinerários formativos.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. p. 55-61.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024 - Avaliação e Perspectivas.** Campinas: Mercado das Letras, 2017.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. **Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente:** quais as implicações dessa relação? Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5128/4106>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024): O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: avaliação e Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3995/399565425003/399565425003.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 742-763, set./dez. 2021 <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4274>.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: RPP/UERJ, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: currículo, poder e resistência**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEEMMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa. O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular. Revista REAMEC, Cuiabá/MT, v. 11, n. 1, e23016, jan./dez., 2023 <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14427> 2318-6674

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano

XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57–66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWC3VgJ/?format=pdf&lang=en>.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. **O novo ensino médio, repercussões educativas e para o trabalho de assistentes sociais na educação. Serviço Social e Sociologia**, São Paulo, v. 148, n. 1, e-6628438, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/nc8syJt7tYprPsQMCZgzZrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DcNcfjDnyvfjqKQ4d8FhxLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. **Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-27, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010031432019000300603. Acesso em: 30 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular:** um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/2d01ef7bbf89e7e5ea48c0e95883b3c06766e0e7>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MIOTTI, Guilherme de Lima; BITTENCOURT, Hélio Radke; FRANCA, Marco Tulio Aniceto. **Plano Nacional De Educação 2014-2024:** resultados e desafios no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, e10569, p. 1-27, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v35/0103-6831-eae-35e10569.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-21.

OLIVEIRA, Ramon de. **Análise do ensino médio e da educação profissional nas metas do PNE (2014-2024)**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 35, e10488, p. 1-24, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v35/0103-6831-eae-35-e10488.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SAMPAIO, Maralize Gomes Souza; SILVA, Andréa Villela Mafra da. **Ensino Médio no Brasil: uma análise histórica e prospectiva**. Revista IPA, Vitória, v. 5, n. 25, p. 1-22, jan./jun. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/44423>. Acesso em: 21 dez. 2025.

SANTANA, Jackeline Caixeta. **Lei de Cotas, Políticas da (In)Visibilidade e Cidadanias Decoloniais**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 48, e122396, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9BnwTQjktTsc8JSbd8p9qqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena; SILVA, Fernando César; NASCIMENTO, Luciana de Abreu. **Ciências da Natureza na BNCC**: uma análise com foco nos domínios do conhecimento científico. Pro-Posições, Campinas, v. 36, p. 1-31, e2025c0602BR, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/ckm9Q9vt7fQLDxFhrLjPcLg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SILVA, John Wirley Cavalcante da. **A interdisciplinaridade e as Tecnologias Digitais nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) do ensino médio (PNLD 2021)**. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. **Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 39, n. 1, e117693, p. 1-21, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v39n1/1678-166X-rbpae-39-1-e117693.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.3992. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 21 dez. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

¹ Docente do Curso Superior de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Estadual da Região Tocantina do

Maranhão Campus Imperatriz-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Docente do Curso de Pós-graduação de Ciência e Tecnologia Ambiental da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)