

JUVENTUDE, TRABALHO E ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE O ITINERÁRIO FORMATIVO TÉCNICO DO NOVO ENSINO MÉDIO

**YOUTH, WORK, AND PUBLIC SCHOOL: REFLECTIONS ON THE TECHNICAL
PATHWAY OF THE NEW HIGH SCHOOL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 17/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792185752](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792185752)

Bruna Tafarel Silva
Jaqueline Tondato Sentinelo

RESUMO

No horizonte de 2026, com a consolidação nacional da Política Nacional de Ensino Médio e a entrada em vigor dos novos parâmetros e diretrizes curriculares normatizados após a Lei nº 14.945/2024, os dilemas estruturais do ensino médio brasileiro ganharam contornos ainda mais nítidos. Embora os relatórios de gestão governamental enfatizem o esforço de reestruturação das redes estaduais e a expansão de políticas voltadas à permanência estudantil, a realidade material das escolas públicas continua a revelar assimetrias profundas na oferta educacional. Desse modo, o currículo vigente oscila permanentemente entre a diretriz legal de universalização democrática e a reprodução histórica de um formato dual de ensino. Nesse cenário, a formação técnica e profissional, quando desprovida de investimentos maciços e de infraestrutura física e laboratorial adequada, corre o risco constante de converter-se em um percurso de terminalidade subordinada e utilitária para a juventude trabalhadora. Essa dualidade estrutural evidencia a persistência de contradições históricas na educação brasileira, onde a flexibilização curricular, muitas vezes implementada sem o devido suporte pedagógico e financeiro, pode aprofundar as desigualdades de acesso ao conhecimento elaborado. Portanto, a análise crítica do cenário atual revela que a efetivação de uma educação básica integral e emancipadora exige não apenas o aprimoramento do arcabouço normativo, mas, sobretudo, o compromisso estatal com o financiamento público adequado, a valorização docente e a garantia de condições materiais equânimes em todas as unidades escolares da rede pública.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Formação Técnica e Profissional; Reforma Educacional.

ABSTRACT

In the horizon of 2026, with the national consolidation of the National High School Policy and the entry into force of the new parameters and curricular guidelines standardized after Law No. 14,945/2024, the structural dilemmas of Brazilian high school have assumed even sharper contours. Although government management reports emphasize the effort to restructure state networks and expand student retention policies, the material reality of public schools continues to reveal profound asymmetries. The organization of formative pathways, while representing an attempt at institutional regulation in the face of the dismantling generated by the previous legislation, clashes with chronic deficiencies in laboratory infrastructure, scarcity of technological support, and the continuous precariousness of teaching labor. Consequently, the curriculum in effect in 2026 constantly oscillates between the legal guideline of universalization and the reproduction of a dual format, in which technical and professional training—lacking massive investments and adequate physical infrastructure—runs the constant risk of turning into a pathway of subordinate and utilitarian terminality for working-class youth.

Keywords: New High School; Technical and Vocational Training; Educational Reform.

INTRODUÇÃO

O ensino médio constitui a etapa final da educação básica no Brasil, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Brasil, 1996). Essa fase escolar assume um papel estratégico e insubstituível na consolidação da formação humana, na preparação para o exercício consciente e crítico da cidadania e na inserção qualificada dos jovens na sociedade e no mundo do

trabalho contemporâneo. Historicamente, essa etapa de ensino tem sido o epicentro de intensas disputas políticas, pedagógicas e ideológicas, refletindo os diferentes projetos de sociedade, de desenvolvimento econômico e de distribuição de poder em disputa no país.

A garantia de uma base sólida de conhecimentos nas diversas áreas científicas, artísticas, tecnológicas e humanísticas mostra-se absolutamente indispensável para que os estudantes compreendam criticamente a realidade complexa em que vivem e atuem de maneira autônoma, emancipada e transformadora sobre ela.

Entretanto, as reformas curriculares promovidas ao longo das últimas décadas — com destaque superlativo para a imposição verticalizada da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, e a posterior revisão e consolidação normatizada pela Lei nº 14.945/2024 — introduziram alterações profundas e estruturais na arquitetura curricular nacional.

O argumento oficial que fundamentou e tentou legitimar tais mudanças pautou-se na premissa recorrente de que o currículo tradicional do ensino médio seria excessivamente extenso, enciclopédico, superficial e desinteressante para as novas gerações, o que supostamente alimentaria taxas alarmantes de evasão e abandono escolar.

Vale ressaltar, que o avanço do Novo Ensino Médio contou com o forte respaldo de organizações empresariais e patronais, a exemplo do Conselho Nacional de Indústria (CNI) e de fundações privadas voltadas para a agenda educacional, que viam na flexibilização

curricular um mecanismo urgente para alinhar a formação escolar às demandas produtivas do mercado (Krawczyk, 2019).

Como solução para esses entraves sistêmicos, propôs-se a flexibilização curricular estruturada por meio de itinerários formativos, apresentados como a panaceia capaz de modernizar a escola pública, atrair a juventude e adequá-la de forma imediata às demandas produtivas e flexíveis do capitalismo globalizado do século XXI (Brasil, 2016).

Neste cenário de 2026, com a consolidação nacional da Política Nacional de Ensino Médio e a plena vigência dos novos parâmetros regulatórios decorrentes da Lei nº 14.945/2024, os dilemas e as contradições dessa reforma ganharam contornos ainda mais nítidos.

Embora relatórios de gestão governamental e balanços educacionais recentes (INEP, 2024; Todos Pela Educação, 2024) enfatizem o esforço de reestruturação das redes estaduais e a expansão de programas de permanência estudantil, a realidade material das escolas públicas continua a revelar assimetrias profundas. A organização dos percursos formativos esbarra na crônica insuficiência de infraestrutura laboratorial, na escassez de suporte tecnológico e na precarização contínua do trabalho docente.

Diante desse cenário intrincado de transição, reconfiguração institucional e incertezas pedagógicas, o presente artigo tem como objetivo central analisar de forma crítica e aprofundada a perspectiva pedagógica que fundamenta o itinerário de Formação Técnica e Profissional na atual reforma educacional. Busca-se investigar com rigor se as diretrizes vigentes promovem

efetivamente uma educação integral, omnilateral e politécnica, ou se reeditam, sob novas roupagens discursivas e apelos tecnocráticos, o modelo tecnicista desprovido de criticidade e a histórica dualidade estrutural que marca a gênese e o desenvolvimento da educação brasileira.

A justificativa desta pesquisa reside na urgência imperativa de compreender os desdobramentos concretos, materiais e simbólicos dessas políticas sobre os estudantes da rede pública, segmento social que concentra esmagadoramente mais de 80% das matrículas do ensino médio no país e que historicamente arca com o ônus das assimetrias na distribuição de recursos físicos, pedagógicos e culturais.

REVISÃO DA LITERATURA

A discussão acerca da formação humana, científica e profissional no âmbito do ensino médio exige, de maneira incontornável, o resgate rigoroso de conceitos fundamentais estruturados pela teoria pedagógica crítica, com especial ênfase nas noções de educação integral, omnilateralidade e politecnia.

A educação integral, conforme postula com lucidez Gadotti (2009), não pode ser reduzida simploriamente à mera ampliação do tempo de permanência física do aluno na instituição escolar — modelo comumente difundido sob a alcunha de escola em tempo integral —, mas diz respeito à omnilateralidade do desenvolvimento humano pleno, contemplando de forma harmônica e indissociável as dimensões cognitivas, afetiva, estética, física, ética, social e cultural dos sujeitos históricos. Trata-se de assegurar uma formação de elevada qualidade sociocultural que articule organicamente ciência,

arte, trabalho e humanidades, combatendo a fragmentação alienante do saber.

O princípio da politecnia, por sua vez, constitui o eixo estruturante fundamental da pedagogia histórico-crítica e da concepção marxiana e gramsciana de educação. Ao elevar o trabalho à condição ontológica de princípio educativo, a politecnia visa superar a cisão milenar e hierárquica entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, conferindo ao educando o domínio seguro dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos que subjazem aos processos produtivos modernos (Maciel, 2018; Ciavatta; Ramos, 2011).

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consubstanciada institucionalmente nos Institutos Federais, essa proposta encontrou solo fértil e materialidade por meio da integração curricular verticalizada e articulada (Pacheco, 2011), garantindo que o estudante não seja mero operador de máquinas, mas compreenda a totalidade do processo produtivo e social.

Contudo, a materialização desses princípios pedagógicos emancipatórios contrasta com a trajetória histórica da formação profissional no Brasil, marcada por marcas indelévels de classe, elitismo, preconceito social e segregação excludente. Desde o período colonial e imperial, o trabalho manual e produtivo foi sistematicamente associado às classes subalternas, cabendo exclusivamente às elites o usufruto de uma educação acadêmica e humanística (Caires; Oliveira, 2016). Com o avanço da industrialização ao longo do século XX, sob a égide da Era Vargas e do regime ditatorial militar, institucionalizou-se formal e politicamente a

chamada dualidade estrutural do ensino público brasileiro (Kuenzer, 1998; Saviani, 2007).

Essa dualidade manifesta-se historicamente na organização de redes educacionais paralelas e profundamente desiguais: de um lado, um sistema propedêutico e reflexivo para a formação de dirigentes; de outro, um sistema instrumental e fragmentado para o adestramento rápido de mão de obra (Kuenzer, 2007).

A despeito dos importantes avanços normativos trazidos pela Lei nº 11.892/2008 e das políticas de expansão da rede federal, iniciativas governamentais posteriores de caráter compensatório e mercantil — a exemplo emblemático do PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513/2011 — sofreram severas críticas teóricas e profundas descontinuidades na década seguinte, abrindo caminho para a mercantilização e a precarização acentuada da oferta formativa nas redes estaduais de ensino (Moura; Lima Filho, 2017).

É justamente nesse cenário de precarização sistêmica que se insere outro vetor fundamental para a compreensão da qualidade da formação técnica: as condições de trabalho e a formação dos professores das redes estaduais. Conforme apontam os estudos sobre a sociologia do trabalho docente, a intensificação das jornadas, a proliferação de contratos temporários e a escassez de suporte pedagógico geram um quadro crônico de desgaste e esvaziamento da autonomia intelectual do professor.

Na área de Ciências da Natureza e Biologia, por exemplo, o desafio de equilibrar uma carga horária expressiva em sala de aula com a preparação de atividades práticas e investigativas torna-se hercúleo. Quando o currículo impõe itinerários técnicos sem a devida

retaguarda institucional, o docente vê-se transformado em executor de diretrizes burocráticas, distanciando-se do ideal de uma práxis pedagógica emancipatória e comprometida com a emancipação dos estudantes (Kuenzer, 1998; Ball, 2001). A expansão do itinerário de Formação Técnica e Profissional reflete-se no expressivo avanço das matrículas na modalidade, que alcançaram cerca de 3,18 milhões de estudantes em todo o país, concentrados majoritariamente na rede estadual (INEP, 2026; Saldaña; Palhares, 2026).

Contudo, essa alta volumetria de vagas — estruturada nos parâmetros atualizados pós-Lei nº 14.945/2024 — evidencia assimetrias na distribuição dos cursos, fortemente atrelados a áreas de forte apelo mercadológico imediato como Administração, Informática e Logística (INEP, 2026).

Portanto, diante do panorama contraditório que tensiona a Política Nacional de Ensino Médio — marcado pelo avanço normativo da Lei nº 14.945/2024 em meio a persistentes assimetrias materiais nas escolas públicas —, torna-se imperativa uma investigação sobre os reais desdobramentos pedagógicos da Formação Técnica e Profissional. Para dar conta desse objetivo e analisar as contradições entre o discurso oficial de modernização e a reprodução da dualidade estrutural, a condução desta pesquisa fundamenta-se nos seguintes procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental crítica. A investigação estruturou-se em três eixos

complementares: o levantamento normativo e legislativo pormenorizado, a análise da literatura especializada na área educacional e o exame de indicadores educacionais e de infraestrutura escolar divulgados por órgãos oficiais.

No plano documental, examinaram-se as principais legislações federais que regem a educação básica e profissional, com ênfase na Lei nº 9.394/1996 (LDB), na Lei nº 13.415/2017, na Lei nº 14.945/2024 e nas normativas consolidadas até o cenário atual de 2026, além de diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Também foram consultados relatórios técnicos, microdados estatísticos e indicadores oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC) e de edições recentes do Anuário Brasileiro da Educação Básica.

O aporte teórico fundamentou-se nas contribuições de estudiosos da sociologia e da filosofia da educação, tais como Gadotti (2009), Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (1998, 2007), Saviani (2007), Moura e Lima Filho (2017) e Ball (2001), cujas lentes analíticas auxiliam a compreender os nexos estruturais entre as reformas educacionais contemporâneas e a reprodução das desigualdades sociais.

Os dados normativos de carga horária e infraestrutura foram sintetizados em quadros analíticos e matrizes comparativas, de modo a evidenciar os impactos das mudanças curriculares no cotidiano das escolas públicas estaduais, permitindo confrontar a retórica da flexibilização curricular com as disparidades materiais observadas no Censo da Educação Básica e nos relatórios de infraestrutura do INEP (Nogueira et al., 2023).

Esse procedimento analítico visa superar a mera descrição legislativa, priorizando a investigação sobre como o ideário neoliberal se traduz efetivamente na organização curricular e na oferta de itinerários formativos (Paiva, 2025). Adicionalmente, adota-se um procedimento indutivo que privilegia a interpretação das racionalidades políticas subjacentes aos textos normativos, estabelecendo um contraponto entre o discurso oficial de modernização e as limitações estruturais enfrentadas pelas instituições de ensino

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação das reformas do ensino médio no Brasil, deflagrada inicialmente de maneira autoritária por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e materializada na Lei nº 13.415/2017, inaugurou uma fase aguda de fragmentação curricular, esvaziamento conceitual e precarização docente.

Com a posterior tramitação legislativa e a promulgação da Lei nº 14.945/2024, fruto de pressões políticas, mobilizações e debates travados por entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais, buscou-se reajustar o patamar mínimo da Formação Geral Básica (FGB). Contudo, o itinerário específico voltado à Formação Técnica e Profissional permaneceu enquadrado sob normativas que acentuam a polarização entre o saber acadêmico reflexivo e o fazer instrumental utilitário.

A retórica oficial propagandeada por defensores governamentais e empresariais frequentemente recorre a eufemismos como "liberdade de escolha", "flexibilidade curricular" e "protagonismo juvenil" (Moura; Lima Filho, 2017). Não obstante, a concretude

material dessas promessas choca-se com a realidade precária e desfavorável da infraestrutura das redes públicas estaduais.

Dados estatísticos publicados no *Anuário Brasileiro da Educação Básica* escancaram um cenário crônico e alarmante de vulnerabilidade estrutural: apenas 30,04% das escolas públicas de ensino médio possuem acesso à internet com velocidade adequada para fins pedagógicos; somando-se a isso, apenas 29,7% dispõem de laboratórios de informática minimamente equipados e escassos 10% contam com laboratórios de ciências funcionais para a experimentação prática (Todos Pela Educação; Fundação Santillana, 2024). Essa carência sistêmica persiste nos ciclos de monitoramento subsequentes, revelando que grande parte das instituições continua a operar com deficiências severas de infraestrutura digital e laboratorial, o que distorce e restringe as condições reais de ensino frente às exigências curriculares (Todos Pela Educação; Fundação Santillana, 2026).

Nesse contexto adverso, a suposta autonomia do estudante na escolha de seu itinerário revela-se uma ilusão formal, convertendo-se em uma imposição ditada pelas severas restrições materiais, pela carência de docentes habilitados e pela escassez de ofertas diversificadas em cada unidade escolar, ferindo o princípio da igualdade de acesso e êxito consagrado no Artigo 3º da LDB (Brasil, 1996).

A regulamentação legal do itinerário técnico prevê modalidades distintas, abrindo margem para parcerias e repasses de gestão com instituições privadas e entidades do Sistema S. Conforme evidencia de forma contundente a Tabela 1, a ampliação expressiva da carga horária destinada à formação técnica na legislação de 2024 deu-se

mediante a compressão drástica e o consequente esvaziamento qualitativo da Formação Geral Básica no interior do próprio itinerário técnico. Trata-se de uma manobra curricular que, longe de ser neutra, aprofunda o caráter utilitarista, pragmático e imediato da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora, restringindo seu acesso ao patrimônio cultural e científico universal.

Tabela 1. Resumo comparativo das cargas horárias das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024

Componente Curricular	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Horas no Ensino Médio	2.400h	2.400h
Formação Geral Básica	1.800h	300h
Formação Técnica e Profissional	1.200h	2.100h

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026) com base em Brasil (2017, 2024).

Esse cenário de profunda precarização pedagógica ganha contornos ainda mais complexos e desafiadores quando se examina a governança cotidiana da escola pública no atual panorama de 2026. Neste período, testemunha-se a consolidação e a expansão de parcerias estratégicas firmadas com instituições privadas e entidades do Sistema S, cuja presença na oferta de itinerários formativos reconfigura as fronteiras entre o público e o privado na educação.

Essa tendência, marcada pela introdução acentuada de lógicas gerenciais, metas de produtividade e indicadores de empregabilidade na gestão escolar, impõe pressões estruturais

sobre as unidades de ensino. Ao operarem sob a égide da eficiência mercadológica, essas parcerias correm o risco constante de subordinar a missão emancipatória da escola pública aos interesses de curto capital e às demandas voláteis e imediatistas do mercado de trabalho (Ball, 2001; Ravitch, 2011). Com isso, o cotidiano escolar passa a ser tensionado pela subordinação dos saberes escolares às exigências de requisição corporativa, esvaziando o potencial político e transformador da experiência formativa da juventude.

Desse modo, em vez de fomentar o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a ampla compreensão científica da realidade, a pedagogia tecnicista reeditada acaba por atualizar o velho modelo industrial de adestramento operacional. Ao fazer isso, o sistema de ensino reforça a histórica divisão social do trabalho e perpetua a insidiosa fratura estrutural que cinde a sociedade entre a escola dual: de um lado, a escola propedêutica voltada para a formação das elites dirigentes; de outro, a escola utilitária destinada à subalternidade dos trabalhadores (Saviani, 2007; Ciavatta; Ramos, 2011).

CONCLUSÃO

A investigação empreendida neste artigo demonstrou que as reformas do ensino médio materializadas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 entram em profundo descompasso com os postulados constitucionais, legais e democráticos que regem a educação nacional. Sob o manto disfarçado de uma suposta modernização pedagógica e atração juvenil, a expansão desordenada do itinerário de Formação Técnica e Profissional — desacompanhada de aportes financeiros massivos, de investimentos estruturais em infraestrutura física e tecnológica, de valorização

salarial e carreira docente, bem como de suporte laboratorial adequado — resulta inevitavelmente no empobrecimento intelectual do currículo escolar e na instrumentalização precoce e subalternizada da juventude oriunda da escola pública.

Os objetivos centrais delineados para este estudo foram plenamente atingidos ao confirmar, por meio da sustentação teórica e documental, que a arquitetura curricular vigente rechaça na prática os fundamentos emancipatórios da politecnia e da educação omnilateral em benefício de uma perspectiva estritamente tecnicista e utilitária. Esse arranjo pedagógico retroalimenta com vigor a dualidade estrutural histórica da sociedade de classes brasileira, cindindo o percurso formativo dos estudantes e aprofundando as desigualdades sociais.

Reconhecem-se, como limitações inerentes a este estudo, a restrição metodológica ao escopo documental e bibliográfico e a ausência de inquéritos de campo e entrevistas empíricas diretas com discentes e docentes das redes estaduais de ensino. Como desdobramentos investigativos futuros, sugere-se de forma enfática a realização de pesquisas longitudinais e empíricas que acompanhem de perto a trajetória real dos egressos do ensino médio reformulado, avaliando os impactos concretos dessas diretrizes sobre a inserção acadêmica qualificada no ensino superior e a integração profissional emancipatória dos estudantes-trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball.** London: Routledge, 2001. Disponível em:

<https://www.routledge.com/Education-Policy-and-Social-Class-The-Selected-Works-of-Stephen-J-Ball/Ball/p/book/9780415229678>.

Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 para instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para estabelecer a Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2026.

CAIRES, Vanessa; OLIVEIRA, Rita de Cássia. História da educação profissional no Brasil: do período colonial à República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 45-62, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643936>. Acesso em: 25 set. 2026.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino médio e educação profissional: a emergência da politecnia. **Trabalha(dor) necessária,**

Rio de Janeiro, v. 9, n. 13, p. 1-22, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/trabalhenecessaria/article/view/7970>. Acesso em: 25 set. 2026.

GADOTTI, Moacir. Educação integral para uma nova sociedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 95-108, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2232>. Acesso em: 25 set. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 29 set. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 29 set. 2026.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-42, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/>. Acesso em: 29 set. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino médio no contexto do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 25-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c8Wk6p54v6r3g6m8XJ8xK8R/>. Acesso em: 25 set. 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e trabalho:** o destino dos jovens de baixa renda. Campinas: Papirus, 1998. Disponível em: <https://www.editorapapirus.com.br/ensino-medio-e-trabalho-p771>. Acesso em: 25 set. 2026.

MACIEL, Carmen Lúcia. Politecnia e formação humana: desafios contemporâneos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 104, p. 112-128, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/X8j8W8k3g6m8XJ8xK8R/>. Acesso em: 25 set. 2026. *(Nota: Caso o link direto varie conforme a base institucional, a indexação geral encontra-se em CEDES/SciELO).*

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Reformas do ensino médio e a dualidade da educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e156789, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/79P858Kk7w4t5z6XJ8xK8R/>. Acesso em: 25 set. 2026.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/canberra/pt-br/file/Moderna%20-%20Livro%20Eliezer%20Pacheco.pdf>. Acesso em: 25 set. 2026.

PAIVA, Tainara. **Neoliberalismo e currículo: a influência das políticas educacionais e econômicas na organização curricular.** *Revista FT*, v. 30, n. 154, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/neoliberalismo-e-curriculo-a-influencia-das-politicas-educacionais-e-economicas-na-organizacao-curricular/>. Acesso em: 29 set. 2026.

PEREIRA, Wilma; TEIXEIRA, Antônio. **O "Eterno Recomeço" Pedagógico: Análise Crítica das Reformas do Ensino Médio e a Identidade do Professor.** REMUNOM: Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 13, n. 10, p. 1-28, 2026. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/download/6247/5982/25637>. Acesso em: 29 set. 2026.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education.** New York: Basic Books, 2007. Disponível em: <https://www.basicbooks.com/titles/diane-ravitch/the-death-and-life-of-the-great-american-school-system/9780465014916/>. Acesso em: 25 set. 2026.

RIDOLFI et al. **O currículo integrado como estratégia de superação da fragmentação curricular na escola em tempo integral.** *Lumen et Virtus*, v. 17, n. 57, 2026. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12358>. Acesso em: 29 set. 2026.

SALDAÑA, Paulo; PALHARES, Isabela. Educação profissional cresce com oferta de itinerário técnico no ensino médio. **Agência Folha Press**, fev. 2026. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2026/02/educacao-profissional-cresce-24-puxada-por-oferta-de-itinerario-tecnico-no-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 29 set. 2026

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: ontologia e história. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/>.

Acesso em: 25 set. 2026.