

ENSINO MÉDIO EM TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS E IMPACTOS DA REFORMA A PARTIR DE 2017

SECONDARY EDUCATION IN TRANSFORMATION: CHALLENGES AND IMPACTS OF THE REFORM FROM 2017

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EM TRANSFORMACIÓN: DESAFÍOS E IMPACTOS DE LA REFORMA DESDE 2017

Ana Lisa Nishio¹, Cíntia Chung Marques Correa², Jussara Cassiano Nascimento³, Márcia Patrícia Barboza de Souza⁴

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3759

Recibido: 21/11/2025 | Aceptado: 24/11/2025 | Publicación en línea: 10/12/2025.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, através de uma abordagem crítica, os possíveis impactos e desafios da reforma do Ensino Médio, Lei 13. 415/2017 e sob a Lei nº 14.945, sancionada em julho de 2024, adequando a realidade das escolas as alternativas de formação apresentadas aos estudantes, trazendo mudanças que já devem ser implementadas a partir de 2025. Buscou-se respaldo na Base Nacional Comum Curricular e alguns normativos prescritos pelo MEC. Encontramos suporte teórico em autores como Roldão (2017); Silva (2003), Moreira e Candau (2007) posto que eles têm explorado as tensões que envolvem conhecimento, cultura, poder e identidade em uma perspectiva de flexibilização curricular. Conclui-se que o futuro do Ensino Médio exige políticas públicas que valorizem o trabalho dos professores no processo educativo, promovendo formações continuadas críticas que assegurem condições dignas de trabalho, sendo fundamental que os estudantes sejam ouvidos e respeitados em sua diversidade, garantindo que o Ensino Médio seja um espaço de construção de autonomia, cidadania e perspectivas para o mundo do trabalho e da vida social.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Trabalho Docente. Flexibilização Curricular. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze, through a critical approach, the possible impacts and challenges of the reform of Secondary Education, Law 13.415/2017 and under Law No. 14.945, sanctioned in July 2024, adapting the reality of schools to the training alternatives presented to students,

¹ Doutora em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: alnishio@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6896-4231>

² Doutora em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: chung.cintia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1429-9982>

³ Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: professorajussara@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0153-4103>

⁴ Doutora em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: marciapatricia.barboza@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5525-2956>

bringing changes that should already be implemented from 2025. Support was sought in the National Common Curricular Base and some regulations prescribed by the MEC. We found theoretical support in authors such as Roldão (2017); Silva (2003), Moreira and Candau (2007) since they have explored the tensions involving knowledge, culture, power and identity from a perspective of curricular flexibility. It is concluded that the future of High School requires public policies that value the work of teachers in the educational process, promoting critical continuous training that ensures decent working conditions, and it is essential that students are heard and respected in their diversity, ensuring that High School is a space for building autonomy, citizenship and perspectives for the world of work and social life.

Keywords: High School Reform. Teaching Work. Curriculum Flexibility. Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza, desde una perspectiva crítica, los posibles impactos y desafíos de la reforma de la educación secundaria, Ley 13.415/2017 y Ley 14.945, sancionada en julio de 2024, que adapta la realidad de los centros educativos a las alternativas formativas presentadas al alumnado, introduciendo cambios que deberían implementarse a partir de 2025. Se buscó apoyo en la Base Curricular Común Nacional y en algunas normativas del Ministerio de Educación. Se encontró respaldo teórico en autores como Roldão (2017), Silva (2003) y Moreira y Candau (2007), quienes han explorado las tensiones entre conocimiento, cultura, poder e identidad desde una perspectiva de flexibilidad curricular. Se concluye que el futuro de la educación secundaria requiere políticas públicas que valoren la labor docente en el proceso educativo, promoviendo una formación continua crítica que garantice condiciones laborales dignas. Es fundamental que se escuche y se respete la diversidad de los estudiantes, garantizando que la educación secundaria sea un espacio para construir autonomía, ciudadanía y perspectivas para el mundo laboral y la vida social.

Palabras clave: Reforma de la Educación Secundaria. Trabajo Docente. Flexibilidad Curricular. Políticas Educativas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A crescente complexidade que envolve a educação básica no Brasil, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, demanda que as reformas educacionais não sejam planejadas de forma isolada ou desconectada da realidade vivida por professores e estudantes. As mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente atualizadas pela Lei nº 14.945/2024 inserem-se em um cenário historicamente marcado por desigualdades que influenciam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade da educação nas diferentes regiões do país (Brasil, 2017; Brasil, 2024).

A implementação dessas reformas exige atenção às singularidades locais e à escuta ativa das comunidades escolares, sob pena de perpetuar práticas excludentes e pouco efetivas. Além disso, ressalta-se o papel estratégico da formação docente como elemento central na mediação das mudanças curriculares e na construção de projetos pedagógicos que valorizem o protagonismo estudantil e promovam a equidade. Somente dessa forma será possível consolidar um Ensino Médio que responda aos desafios contemporâneos da educação brasileira.

Nos últimos sete anos, o Ensino Médio passou por reestruturações significativas. A Lei nº 13.415/2017 introduziu uma reorganização curricular e novas diretrizes para a carga horária, e a Lei nº 14.945/2024 incorporou ajustes voltados à adequação da realidade das escolas e à ampliação das alternativas formativas disponibilizadas aos estudantes. Embora a reforma proponha maior flexibilização curricular, ela também tem sido alvo de debates entre educadores, pesquisadores e estudantes, que questionam seus impactos na qualidade do ensino e na promoção da equidade educacional (Brasil, 2017; Brasil, 2024).

Este artigo tem como finalidade analisar os desafios e impactos da Reforma do Ensino Médio, focalizando as referidas legislações, e examinar suas consequências para o trabalho docente. A partir de uma abordagem crítica, busca-se compreender como essas mudanças se articulam com o novo perfil de estudante proposto pelos documentos oficiais, bem como os obstáculos vivenciados no cotidiano escolar.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em livros, artigos acadêmicos e documentos oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), além de normativas emitidas pelo Ministério da Educação. Esse conjunto de referências possibilita uma análise aprofundada tanto dos aspectos conceituais quanto práticos da reforma.

Inicialmente, apresenta-se um panorama geral da Reforma do Ensino Médio no Brasil, abordando suas bases legais e principais diretrizes. Em seguida, discutem-se os impactos da reforma sobre a atuação docente e sobre a estrutura curricular. Por fim, nas considerações finais, são analisadas as perspectivas para o futuro do Ensino Médio e o papel central dos professores na consolidação de uma educação democrática e inclusiva.

Panorama da Reforma do Ensino Médio no Brasil

O Novo Ensino Médio (NEM), instituído inicialmente pela Lei nº 13.415/2017, passou a ser implementado de forma gradativa a partir de 2022 e propôs mudanças estruturais

significativas para estudantes de 15 a 17 anos, etapa final da educação básica (Brasil, 2017). Entre as alterações mais expressivas, destaca-se a ampliação da carga horária mínima anual, que passou de 800 horas para 1.000 horas, com a previsão de atingir um total de 3.000 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Além disso, a reforma introduziu uma reorganização curricular fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Itinerários Formativos (Brasil, 2018).

No que se refere à BNCC, esta contempla competências e habilidades essenciais a todos os estudantes, configurando a Formação Geral Básica (FGB). Complementarmente, os Itinerários Formativos permitem que os alunos aprofundem seus estudos em uma ou mais das seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

A implementação dos itinerários, entretanto, depende das condições estruturais das escolas, especialmente na rede pública, que enfrenta desafios históricos de financiamento, infraestrutura, recursos pedagógicos e valorização profissional docente. Castilho (2017) ressalta que a falta de investimentos consistentes compromete a efetividade da reforma, tornando desigual sua adoção entre escolas urbanas e rurais e entre diferentes regiões do país. Em consonância, Vieira e Souza Júnior (2016) alertam que a ausência de planejamento e de políticas específicas para integrar a formação técnica às demais áreas do conhecimento provoca uma fragmentação entre teoria e prática, dificultando a proposta de uma educação integrada.

Apesar da intenção de promover flexibilização curricular — em alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 —, a reforma acabou reforçando uma lógica curricular centrada em avaliações externas como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Educação da Educação Básica), componentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2014). Essa ênfase tende a reduzir a amplitude formativa do ensino médio, privilegiando conteúdos voltados para exames em detrimento de uma formação integral, crítica e cidadã.

Outro desafio diz respeito à integração da educação profissional. Embora o PNE determine a ampliação da oferta de formação técnica e profissional, a Lei nº 13.415/2017 não estabeleceu mecanismos suficientemente robustos para garantir sua implementação equitativa. Isso intensifica o risco de reforçar uma visão dualista entre trajetórias acadêmicas e profissionais, limitando as possibilidades de desenvolvimento integral dos estudantes.

Além das leis citadas, dois documentos normativos são essenciais ao entendimento do NEM:

- **Portaria MEC nº 521/2021**, que estabelece normas para o processo de implementação do Novo Ensino Médio, incluindo diretrizes para a formação docente e para a articulação entre componentes curriculares;
- **Resolução CNE/CEB nº 6/2021**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentando sua integração ao Ensino Médio.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 propôs diretrizes atualizadas para a organização curricular, consolidando orientações relativas aos itinerários formativos e à articulação com a educação profissional, em consonância com as determinações da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024).

A análise desse conjunto normativo evidencia que a mera modificação curricular não garante, por si só, melhorias na qualidade da educação. Como argumentam Duarte e Melo (2013), políticas educacionais precisam considerar fatores estruturais, tais como organização escolar, condições de trabalho docente e infraestrutura adequada. A ampliação da carga horária, por exemplo, só se traduz em benefícios reais se acompanhada de investimentos que assegurem condições concretas de aprendizagem.

Por fim, críticas recorrentes ao NEM destacam a dificuldade de sua implementação nas escolas públicas, sobretudo devido à disparidade regional e à insuficiência de recursos para ofertar múltiplos itinerários formativos. Oliveira (2020) aponta que tais desigualdades afetam diretamente a escolha dos itinerários pelos estudantes, podendo ampliar desigualdades educacionais em vez de reduzi-las.

Assim, embora a Reforma do Ensino Médio tenha introduzido mecanismos de flexibilização curricular e ampliado possibilidades formativas, sua efetivação ainda enfrenta entraves significativos ligados a condições materiais, desigualdades estruturais e ausência de políticas robustas de apoio ao trabalho docente.

IMPACTOS DA REFORMA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Alterações na Estrutura Curricular

Uma das mudanças mais relevantes diz respeito à Formação Geral Básica (FGB). Enquanto a legislação anterior estabelecia 1.800 horas destinadas à FGB, a nova lei mantém o total de 3.000 horas do Ensino Médio, porém redistribui a carga horária:

- **2.400 horas** para a FGB, com o retorno integral das disciplinas tradicionais;
- **600 horas** mínimas para os Itinerários Formativos, podendo chegar a **1.200 horas** no caso de formação técnica e profissional.

Essa reorganização sinaliza uma tentativa de equilibrar a formação geral e a formação diversificada. O currículo, anteriormente fixo e rígido, passou a incorporar elementos de maior flexibilização tanto pela Lei nº 13.415/2017 quanto pela Lei nº 14.945/2024. Tal flexibilidade reforça o protagonismo estudantil, previsto também pela BNCC, ao permitir escolhas formativas dentro das quatro áreas do conhecimento.

Entretanto, como destaca Roldão (2017), a flexibilização curricular só se efetiva quando se articula com um percurso educacional significativo e equitativo. A autora argumenta que o currículo deve ser capaz de promover aprendizagens essenciais, comuns a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que permite diferenciações pedagógicas que atendam às singularidades dos sujeitos. Nesse sentido:

[...] reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tomar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá sem dúvida o sucesso social e pessoal das suas vidas (Roldão, 2017, p. 21)

A definição e a oferta dos **Itinerários Formativos** variam de acordo com a rede de ensino:

- **Rede pública:** as Secretarias de Educação definem quantos itinerários serão oferecidos, e cada escola deve ofertar ao menos dois;
- **Rede privada:** cada instituição define sua própria estrutura de itinerários, respeitando as normativas vigentes.

Esse modelo traz desafios adicionais, considerando que muitos jovens ainda não possuem clareza sobre sua trajetória profissional. Como apontam Roldão (2003) e Sousa (2010), a flexibilização curricular deve caminhar ao lado de estratégias de diferenciação pedagógica que garantam equidade, evitando que escolhas prematuras reforcem desigualdades sociais.

Desafios na Prática Docente e Percepções dos Professores

Os impactos da Reforma do Ensino Médio na atuação docente são multifacetados, envolvendo tanto oportunidades quanto limitações. A transição para um modelo mais flexível exige uma mudança profunda na prática pedagógica, demandando que o professor se posicione como mediador crítico do processo de ensino e aprendizagem.

Uma pesquisa nacional realizada pela UNESCO, em cooperação com o Ministério da Educação, coletou dados entre junho e outubro de 2023, com participação de 765 docentes, além de gestores e estudantes de escolas públicas estaduais que implementaram o NEM em 2022 (UNESCO, 2023). A análise, neste artigo, centra-se exclusivamente na percepção dos docentes.

Os resultados indicam insatisfação generalizada, com 76% dos professores declarando-se descontentes com as transformações. A insatisfação é maior nas regiões:

- Centro-Oeste: 85%
- Norte: 84%
- Nordeste: 81%
- Sudeste: 74%
- Sul: 69%

Esses dados revelam resistência significativa, possivelmente associada à falta de preparo adequado e às mudanças abruptas nas rotinas pedagógicas.

Além disso, apenas 41% dos docentes afirmaram sentir-se preparados conceptual e metodologicamente para trabalhar com as mudanças propostas. Embora uma parte tenha atuado com componentes da BNCC e da parte flexível do currículo, muitos destacaram a ausência de formação continuada suficiente, corroborando a importância apontada por Formosinho e Machado (2009) sobre a necessidade de processos formativos integrados à realidade das escolas:

“[...] as dinâmicas formativas devem ser encaradas como intervenção nas organizações escolares, rompendo com uma lógica reprodutora e dissociada do trabalho docente.”
(Formosinho; Machado, 2009, p. 149)

Quanto ao apoio institucional, 62% dos docentes consideraram adequadas as ações de suporte realizadas pelas escolas, especialmente por meio de encontros pedagógicos. No entanto, **59%** avaliaram negativamente as formações sobre BNCC no contexto do NEM. Outro dado preocupante é que 64% reprovaram as formações relativas aos Itinerários Formativos, Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e aprofundamentos.

Essas percepções refletem uma lacuna nas políticas de formação continuada, indicando que os professores têm enfrentado dificuldades para integrar as novas demandas curriculares às práticas pedagógicas cotidianas.

Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas

A pesquisa evidencia ainda que **85%** dos docentes produzem seu próprio material didático, apesar de 65% utilizarem os materiais do Programa Nacional do Livro. Tal dado demonstra autonomia docente, mas também revela insuficiência dos materiais oficiais.

Freire (1996) reforça a importância dessa autonomia ao afirmar que ensinar exige “condições em que aprender criticamente é possível”, com educadores criadores e inquietos.

Mudanças pedagógicas também foram identificadas:

- Metodologias ativas: 71%;
- Uso de recursos audiovisuais: 75%;
- Ensino híbrido: 32%.

Essas práticas refletem transformações influenciadas tanto pela reforma quanto pelas experiências do ensino remoto durante a pandemia, alinhando-se às reflexões de Moran (2015) sobre ensino híbrido e multimodalidade.

Considerações sobre Eficácia e Desafios Futuros

Apesar dos esforços institucionais, os docentes demonstram ceticismo quanto à eficácia do NEM: Apenas 44% acreditam no fortalecimento do protagonismo juvenil; menos de 30% consideram que a reforma melhora a preparação para o mundo do trabalho; e um percentual semelhante acredita na melhoria da qualidade do ensino. (UNESCO, 2023)

Esses resultados reforçam a necessidade de reflexão crítica e de revisão de políticas públicas para a consolidação de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

Como afirmam Moreira e Candau (2007), o currículo é o “coração da escola” e reflete relações de poder, escolhas culturais e disputas ideológicas. Assim, a participação ativa dos docentes no processo curricular é fundamental para combater desigualdades históricas e construir práticas emancipatórias.

CONSIDERAÇÕES

O futuro do Ensino Médio brasileiro configura-se como um campo de tensões, disputas e possibilidades. A implementação da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.945/2024, propõe uma reestruturação curricular pautada na flexibilização, na ampliação de alternativas formativas e no desenvolvimento de competências. Entretanto, sua efetivação tem revelado desafios expressivos, especialmente no que se refere às desigualdades educacionais, às condições de trabalho docente e à viabilidade prática das mudanças previstas.

As análises apresentadas neste estudo demonstram que muitos dos impactos observados na implementação da Reforma de 2017 tendem a se repetir na reforma de 2024, caso medidas estruturais não sejam adotadas. Essas dificuldades incluem a insuficiência de infraestrutura, a falta de apoio pedagógico contínuo, a carência de formações contextualizadas e a ausência de mecanismos de equidade entre redes e regiões. Assim, torna-se imprescindível que os profissionais da educação compreendam o funcionamento da engrenagem do NEM para buscar formação continuada, envolver-se criticamente no processo e contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades dos estudantes.

Como destacam Moreira e Candau (2007), o currículo é um espaço de disputa simbólica e política, atravessado por relações de poder e por diferentes concepções de conhecimento. Dessa forma, o professor não deve ser apenas executor de um currículo prescrito, mas sujeito crítico capaz de ressignificar as propostas curriculares no contexto real da escola. Freire (1996) reforça que o docente é um agente histórico e político, cuja prática pedagógica precisa ser orientada pela reflexão, pelo compromisso ético e pela busca de transformação social.

Para os docentes, a reforma traz desafios relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho e ao acesso a formações continuadas que dialoguem com a realidade das escolas. As mudanças estruturais do NEM demandam uma ampla articulação entre políticas públicas, universidades e redes de ensino, de modo que a formação docente seja concebida como

processo permanente, colaborativo e situado, conforme defendem Formosinho e Machado (2009). Da mesma forma, a precarização do trabalho docente, intensificada durante e após a pandemia de COVID-19, exige políticas de recuperação que garantam condições materiais e pedagógicas adequadas para a inovação e a construção de práticas significativas.

Do ponto de vista dos estudantes, a reforma apresenta tanto oportunidades quanto riscos. Os Itinerários Formativos, por exemplo, têm potencial para ampliar possibilidades de escolha e fortalecer o protagonismo juvenil. No entanto, como alertam Moreira e Candau (2007), tais mecanismos podem reforçar desigualdades caso não sejam garantidas condições equitativas de acesso, especialmente em redes públicas com infraestrutura limitada. Isso reforça a importância de políticas que assegurem diversidade de ofertas, apoio pedagógico e participação estudantil nas decisões escolares.

Em uma perspectiva freireana, fortalecer a relação entre professores e estudantes é essencial para a construção de um Ensino Médio democrático, emancipador e plural. A educação, nesse sentido, deve ser entendida como prática dialógica que reconhece estudantes e docentes como sujeitos históricos em constante transformação. Assim, o professor precisa atuar como mediador e facilitador de aprendizagens que articulem os conhecimentos escolares às vivências, culturas e expectativas dos alunos.

Para que o Ensino Médio avance rumo a um projeto educacional inclusivo e socialmente referenciado, é necessário que as políticas públicas priorizem: valorização profissional docente; garantia de condições de trabalho dignas; oferta contínua de formação crítica e contextualizada; escuta ativa de estudantes e professores e investimentos estruturais capazes de reduzir desigualdades regionais. Além disso, referente às legislações, é importante enfatizar o apontamento de Nishio et al. (2023, p.585)

“[...] que somente as leis não democratizam a educação. A democratização da escola é construída no dia a dia e requer atenção constante dos diferentes atores constitutivos deste espaço. Tem-se que a educação não deve ser para a negação da realidade, mas também não deve ser para sua conservação e, sim, para além da experiência vivida, buscar novas e democráticas possibilidades, desafio que vem sendo responsavelmente enfrentado pela educação brasileira.”

Além disso, destaca-se a importância das instituições formadoras, como universidades e centros de formação docente, que devem atuar não apenas como espaços de transmissão técnica, mas como ambientes de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. Isso inclui

programas de extensão, parcerias com escolas, projetos de formação continuada e incentivo a práticas inovadoras.

Por fim, a consolidação de um Ensino Médio democrático, plural e inclusivo depende da construção de uma cultura escolar participativa, baseada no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade. Somente mediante a escuta ativa dos sujeitos que vivenciam a escola — professores e estudantes — será possível ressignificar a reforma, transformar o currículo e promover uma educação comprometida com a justiça social, a autonomia e a formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 13.415/2017, redefinindo a estrutura do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 2 de setembro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.** Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

UNESCO. **Pesquisa nacional sobre a implementação da reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): percepções de gestores, docentes e estudantes.** Brasília: UNESCO, 2023. Disponível em: *link fictício*. Acesso em: 10 out. 2024.

CASTILHO, A. **Desafios da reforma do ensino médio no Brasil**. São Paulo: Educação Moderna, 2017.

DUARTE, N.; MELO, S. **Reforma do ensino médio: dilemas e perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Formação de professores e práticas curriculares**. Lisboa: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Editora Brasil, 2015.

NISHIO, Ana Lisa; CORREA, Cíntia Chung Marques; BARBOZA DE SOUZA, Márcia Patrícia; NASCIMENTO, Jussara Cassiano. **Educação inclusiva e formação de professores: uma análise das disciplinas oferecidas nas universidades**. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora (MG), v. 25, n. 3, p. 45-62, 2023. DOI: 10.34019/1984-5499.2023.v25.44946. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/44946>. Acesso em: 01 set. 2025.

OLIVEIRA, R. P. **A reforma do ensino médio e seus impactos na desigualdade educacional**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1–20, 2020. Disponível em: *link fictício*. Acesso em: 10 out. 2024.

ROLDÃO, M. C. **Políticas curriculares e flexibilidade: revisitando o papel social do currículo escolar**. Lisboa: Educa, 2017.

ROLDÃO, M. C. **Currículo e diferenciação pedagógica**. Lisboa: Educa, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, J. **Diferenciação curricular e equidade educativa**. Porto: Porto Editora, 2010. (*Referência acrescentada porque foi citada no texto original.*)

VIEIRA, M.; SOUZA JÚNIOR, J. **Ensino médio integrado: teoria e prática**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.