

## O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE HISTORICAL PATH OF HIGH SCHOOL IN BRAZIL: FROM THE LAW OF DIRECTIVES AND BASES TO THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE

EL CAMINO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: DE LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES A LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN

Robson Kleemann \*  

Celiane Costa Machado \*\*  

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo dialogar sobre as reformas educacionais da educação básica, com ênfase no percurso histórico do Ensino Médio no Brasil. Para isso, faz-se um resgate das origens que constituíram tal etapa de ensino, investigando os principais documentos norteadores que foram sendo implantados gradativamente, bem como as consequências desses no contexto da Educação. Dentre eles, destacam-se, principalmente, as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os resultados apontam para existência de uma dualidade na educação básica, prevalecendo desigualdades nos princípios formativos. Ademais, com a flexibilidade do currículo, possibilitada pela Base Nacional Comum Curricular, acredita-se que o Novo Ensino Médio permitirá ao aluno uma formação integral, direcionada à área de seu interesse, sendo necessária atenção à formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Reformas Educacionais da Educação Básica.

### ABSTRACT

This article aims to discuss educational reforms in basic education, with emphasis on the historical course of High School in Brazil. For this, a rescue of the origins that constituted this stage of teaching is made, investigating the main guiding documents that were gradually implemented, as well as the consequences of these in the context of Education. Among them, we highlight, in particular, the Laws of Guidelines and Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), the National Curriculum Guidelines (BRASIL, 1998b), the National Curriculum Parameters (BRASIL, 2000) and the National Curricular Common Base (BRASIL, 2018). The results point to the existence of a duality in basic education, with inequalities prevailing in training principles. Furthermore, with the flexibility of the curriculum, made possible by

\* Mestre em Matemática pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Professor na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED-SC), Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Itália, s/n – km 8 – Bairro Carreiros, Rio Grande – RS. Instituto de Matemática Estatística e Física (IMEF), CEP: 96203-900. E-mail: [robson.kleemann@hotmail.com](mailto:robson.kleemann@hotmail.com).

\*\* Doutora em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Professora Associada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Itália, s/n – km 8 – Bairro Carreiros, Rio Grande – RS, Instituto de Matemática Estatística e Física (IMEF), CEP: 96203-900. E-mail: [celianemachado@furg.br](mailto:celianemachado@furg.br).

the National Curricular Common Base, it is believed that the New High School will allow the student to have an integral formation, directed to the area of his/her interest, being necessary attention to the continuing education of teachers.

**Keywords:** High School. National Curricular Common Base. Educational Reforms in Basic Education.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las reformas educativas en la educación básica, con énfasis en el curso histórico de la Enseñanza Media en Brasil. Para eso, se hace un rescate de los orígenes que constituyeron esta etapa de la enseñanza, indagando en los principales documentos rectores que paulatinamente se fueron implementando, así como las consecuencias de estos en el contexto de la Educación. Entre ellos se destacan las Leyes de Directrices y Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), las Directrices Curriculares Nacionales (BRASIL, 1998b), los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 2000) y la Base Nacional Curricular Común (BRASIL, 2018). Los resultados apuntan a la existencia de una dualidad en la educación básica, prevaleciendo desigualdades en los principios formativos. Además, con la flexibilidad del currículo, posibilitada por la Base Nacional Curricular Común, se cree que la Nueva Enseñanza Media permitirá al estudiante tener una formación integral, dirigida a su área de interés, siendo necesario atención a la formación continua de los docentes.

**Palabras clave:** Enseñanza Media. Base Nacional Curricular Común. Reformas Educativas en la Educación Básica.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil, desde sua origem, 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), que vem sendo implementado gradativamente nas escolas, embora possua diversas críticas em relação a sua organização.

Considerando as mudanças do contexto histórico-social, nesse artigo discorre-se acerca das principais transformações oriundas das reformas educacionais da educação básica, com especificidade ao EM. Para isso, apresentam-se apontamentos gerais, tendo por base os principais documentos norteadores da educação básica, destacando-se: as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Paralelo a isso, apresentam-se compreensões analíticas de pesquisadores que desenvolvem estudos na área.

Inicialmente, dialoga-se sobre o EM no Brasil, resgatando o contexto a partir das origens da educação básica, implicando na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961). Essa investigação torna-se essencial, pois facilita a compreensão do atual contexto,

conforme exposto por Kuenzer (1991) e Moura (2007). Complementar a isso, evidenciam-se as atualizações das Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1971, 1996), discorrendo acerca das influências na educação básica. Destaca-se que tais mudanças permitiram experimentar novos direcionamentos, primando por melhorias, mesmo cientes de que ainda existem lacunas, implicando consequências no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, apresenta-se um histórico das principais alterações, desde a oficialização da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) até a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018), e suas influências no contexto educacional. Diversos documentos norteadores da educação básica foram sendo organizados e aprovados, adaptando-se às necessidades que emergiam das experiências da ação docente, permitindo também descentralizá-las, adequando-as aos diferentes contextos locais. Por fim, apresentam-se algumas considerações relativas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi implantado a partir de políticas públicas, e atualmente é utilizado como plataforma de ligação entre a educação básica e o ensino superior. As reformas educacionais do EM influenciaram e ainda influenciam diretamente na prova do ENEM, que vem sendo adaptada continuamente, com destaque ao ano de 2022, decorrente da implantação do NEM nas escolas de educação básica, permanecendo ainda certa curiosidade sobre como serão as primeiras experiências da prova.

No presente artigo, objetiva-se dialogar acerca das reformas educacionais da educação básica, com ênfase no percurso histórico do EM no Brasil, a partir de um resgate das vertentes que constituíram essa etapa de ensino. Os resultados apontam a existência de uma dualidade na educação básica, prevalecendo desigualdades nos princípios formativos, implicando sérias consequências para alguns grupos de alunos. Decorrente da flexibilidade do currículo, possibilitada pela BNCC, acredita-se que o NEM permitirá ao aluno uma formação integral, direcionada à área específica de seu interesse, mas, para que isso se efetive, é necessário que seja proporcionada a formação contínua aos profissionais que mediam o processo de ensino.

## **2 O ENSINO MÉDIO COMO UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A educação integral dos alunos e a construção de seu projeto de vida têm relação com os diferentes fatores e sujeitos que influenciam tal processo, incluindo a escola como um espaço que acolhe as juventudes. Construir algo a partir de etapas implica atenção especial a cada uma.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464).

“A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Nesse documento, evidenciam-se tópicos acerca das três etapas que atualmente compõem a educação básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental (EF) e EM.

A estruturação e organização do EM, considerado como etapa final da educação básica, sofreu – e ainda sofre – alterações e adaptações, incluindo aspectos organizacionais e pedagógicos. Essa etapa do ensino possui dependência direta das anteriores, principalmente do EF. Assim, para dialogar sobre o EM, é interessante iniciar com um resgate histórico, apontando aspectos primordiais e direcionadores da educação básica.

## **2.1 Resgate histórico do Ensino Médio no Brasil: percurso e fatores emergentes**

Qual a origem do EM no Brasil? Quais os principais aspectos e as principais necessidades que induziram a propor essa etapa do ensino? Quais as principais influências e os principais fatores que emergiram nesse processo, possibilitando tal constituição? Quais as principais características dessa etapa de ensino em diferentes momentos históricos?

Falar sobre origens é uma tarefa difícil e ao mesmo tempo complexa, e que não permite obter uma definição precisa acerca de certos fenômenos, senão dialogar sobre os mesmos. Aqui, apresentam-se resgates de alguns documentos específicos que nortearam/norteiam a educação básica, somado a tópicos teóricos aprofundados na literatura, que buscam descrever, detalhar, compreender e discutir sobre a trajetória histórica atrelada às origens do EM no Brasil.

Estudos apontados por Kuenzer (1991) e Moura (2007), indicam que o EM brasileiro sempre foi marcado por uma desigualdade estrutural histórica. Tais características são evidenciadas sob a ótica de duas variantes preponderantes no decorrer do processo histórico: o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso. (MOURA, 2007, p. 05).

Segundo o autor, os primeiros registros oficiais que permitem identificar traços da educação profissional no ensino brasileiro “[...] surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro Dom João VI, criando o Colégio das Fábricas” (MOURA, 2007, p. 05). Tais colégios consistiam em estabelecimentos que permitiam, principalmente, aprendizagens com a manufatura, a partir da arte mecânica. O foco pautava-se no profissionalismo, com especificidades à formação técnica.

Paralelo a esse movimento, outras instituições de ensino também foram sendo criadas, a fim de trabalhar com a educação profissional. Porém, Moura (2007, p. 06) indica que a dualidade permanecia evidente, pois a origem da educação profissional no Brasil tem perspectiva assistencialista “[...] com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes”. Cardoso *et al* (2022) indicam que a escola já nasceu dual, distinguindo duas classes, a intelectual e a de trabalho manual. Tal dualidade tem comprometido a formação de gerações e gerações.

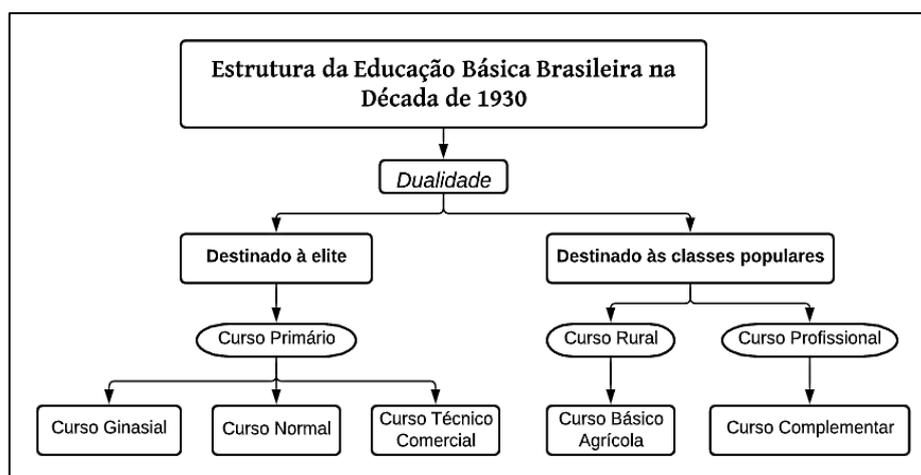
Em 1837, fundou-se o Colégio Pedro II cujo objetivo era “[...] introduzir um modelo de ensino secundário seriado e mais estruturado, no intuito de formar cidadãos com uma formação geral e mais completa para o ingresso no ensino superior” (ROSA *et al.*, 2020, p. 210). Porém, segundo os autores, tal modelo não atingiu seus objetivos, dado o contexto paralelo de cursinhos preparatórios que tornavam mais imediato o ingresso ao ensino superior, levando a instituição a também adotar um caráter propedêutico de ensino. Nesse período o ensino secundário não era etapa obrigatória para aqueles que desejavam ingressar no ensino superior, mas já se pleiteavam reformas educacionais a fim de conquistar tal obrigatoriedade.

Além disso, no período da República, aconteceram diversas reformas. Dentre elas, destaca-se a Reforma Benjamin Constant, em 1890. Citam Silva e Machado (2014, p. 203) que, com essa reforma, “[...] em meio às mudanças que ocorreram na sociedade brasileira pretendia-se que os currículos educacionais contribuíssem para a formação de novos cidadãos, intermediados pelos conteúdos da instrução escolar pública”. Instituída pelo Decreto nº 981 de 1890, com autoria de Benjamin Constant, e influenciada pelo positivismo de Augusto Comte,

a reforma regulamentou a escola primária do 1º e do 2º graus. Mas, foi apenas no ano de 1925, com a reforma denominada ‘Rocha Vaz’<sup>1</sup>, que se tornou obrigatória a seriação de seis anos do curso secundário em todo o país.

Silva e Machado (2014) consideram que, para o período que foram criadas, tais reformas marcaram um passo introdutório e relevante à estruturação do ensino, demarcando uma nova visão ao sistema educacional. Em contrapartida, Silva (2013, p. 36) destaca que os objetivos de tais reformas não foram totalmente atingidos: “[...] o que ocorreu foi apenas um acréscimo das matérias científicas às tradicionais, sem conseguir implantar um ensino secundário adequado”.

Segundo Kuenzer (1997), na década de 1930, a dualidade da educação básica brasileira ainda permanecia evidente, e estruturava-se de acordo com as características e com o perfil dos alunos. Na Figura 1 apresenta-se um esquema, sistematizando as ideias da autora.



**Figura 1** - Estrutura da educação básica brasileira na década de 1930  
Fonte: Autores. Adaptado das descrições de Kuenzer (1997)

Moura (2007) evidencia que na década de 1930

[...] havia um curso primário com duração de 4 anos para aqueles cujo percurso tinha como fim a educação superior. Alternativamente, existiam os cursos rural ou profissional destinados às crianças das classes populares. Ao curso primário poderiam suceder o ginásial, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com 2 anos de duração. O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásial. [...] Não havia, nesse período, o que hoje

<sup>1</sup> Reforma instituída pelo decreto nº. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e revogado pelo decreto nº. 99.999, de 11 de janeiro de 1991.

se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ensino ginasial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames (MOURA, 2007, p. 07).

Um marco relevante no processo histórico da educação brasileira ocorreu em 14 de novembro de 1930, pelo decreto n.º. 19.402, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, criou-se também o Conselho Nacional de Educação (CNE), promovendo reformas educacionais, com destaque à regulamentação e à organização do ensino secundário. Novas leis e decretos foram criados, reformulados, implementados e revogados. Dentre eles, destaca-se a Constituição Federal de 1934, em seus artigos 149 e 150, deixando evidente que a educação é direito de todos, além de competir à União o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo também para os adultos. Paralelo a isso, o contexto da Segunda Guerra Mundial levou a investimentos nos diversos campos profissionais, devido a necessidade de profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, tornando mais presente o ensino profissional, e sustentando ainda mais a dualidade no campo da educação.

Moura (2007) apresenta os principais decretos norteadores da educação, também denominados Leis Orgânicas da Educação Nacional<sup>2</sup>, destacando: a Lei Orgânica do Ensino Secundário; a Lei Orgânica do Ensino Industrial; a Lei Orgânica do Ensino Comercial; a Lei Orgânica do Ensino Primário; a Lei Orgânica do Ensino Normal; e, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Tais decretos foram fundamentais para uma reestruturação da educação, mais em específico, da educação profissional. Com essas reformas na educação básica

[...] desaparecem os cursos de complementação e surge uma nova etapa, os cursos médios de 2º ciclo (atual ensino médio), denominados de cursos colegiais [...]. Assim sendo, a educação básica brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica divide-se em duas etapas. O curso primário com duração de 5 anos, e o curso secundário, subdividido em ginasial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos. (MOURA, 2007, p. 09).

Não satisfeitos com a estrutura, na década de 1940, iniciaram-se movimentos para elaboração de um projeto de lei, primando por atenção especial à Educação. Moura (2007, p. 10) cita “[...] a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre EM propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro [...]” como dois aspectos preponderantes pelos quais lutou-se com o objetivo de criar uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a nível nacional.

---

<sup>2</sup> Ficou conhecida como ‘Reforma Capanema’, em homenagem ao ministro da educação, Gustavo Capanema.

## **2.2 Origens da lei de diretrizes e bases da educação nacional**

Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei nº 4.024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento dividiu a educação em dois graus: primário e médio. A educação de grau primário ficou dividida em dois níveis de ensino: o ensino pré-primário e o ensino primário. E, a educação de grau médio subdividiu-se em:

- Ensino Médio: Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.
- Ensino secundário: Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.
- Ensino técnico: Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.
- Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio: Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961).

Após uma década, em 11 de agosto de 1971, oficializou-se a nova LDB, Lei nº 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo o objetivo geral de “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, Art. 1º). O documento compreende o ensino primário como 1º grau e o EM como 2º grau.

Rosa *et al.* (2020, p. 214) indicam que a nova LDB “[...] foi responsável por uma grande reformulação do Ensino Médio. Por meio dessa lei, o ensino de 2º grau perdia seu tradicional perfil propedêutico e se tornava integralmente profissionalizante, com três anos de duração”. Corroborando com isso, Moura (2007) comenta sobre três aspectos de destaque da reforma:

Um deles é o fato de que pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integra a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário. Outro é que juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, [...] que, na prática, constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares. Outro aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau. (MOURA, 2007, p. 12).

Paralelo a esse contexto, a desigualdade na forma de ensino ainda prevalecia. Moura (2007) aponta que a rede privada manteve seus princípios com base no ensino propedêutico,

primando pelo currículo tradicional de formação, enquanto a rede pública enfatizou o ensino profissionalizante, com destaque aos cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Secretariado. O autor reforça que a predominância de conteúdos profissionalizantes no 2º grau levou à redução dos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, empobrecendo o currículo das escolas públicas, dificultando ainda mais o acesso ao ensino superior para os alunos das classes populares, dado o distanciamento entre a teoria e a prática na formação integral do cidadão, fator que enriquecia o caráter dual. Como consequência, nesse período, houve um aumento acentuado na migração dos filhos da classe média da rede pública para a rede privada, com o objetivo de buscar uma formação que lhes permitisse o acesso ao ensino superior, e não apenas à qualificação de mão-de-obra profissional. Tal movimento alimentou o processo de desvalorização das escolas públicas. (MOURA, 2007).

Diante desse contexto, movimentos populares foram ganhando espaço, primando pela valorização da educação pública, gratuita e de qualidade. Um tópico que merece destaque no processo dos movimentos sociais, é a atenção contínua que se passou a ter com a formação de professores. Ao dialogar sobre a formação de professores, Hengemühle (2014, p. 66) aponta que “[...] a realidade do professor hoje não é consequência do acaso. Muito pelo contrário, sua situação de vida, suas práticas estão intimamente ligadas às situações históricas de organização social e do pensamento científico [...]”, tendo o professor papel fundamental no processo de formação dos alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Em 1988, promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. A lei passou a ser considerada um marco para o currículo da Educação. Um tópico relevante indica que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 210). Paralelo a esse contexto, novos projetos já vinham sendo propostos e discutidos, objetivando a elaboração e organização de uma nova LDB.

### **3 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996 ATÉ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2018: 22 ANOS DE (RE)ADAPTAÇÕES**

No ano de 1996, pela Lei nº. 9.394, estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O documento, com suas alterações, ainda é tomado como referência nos dias atuais. No artigo 4º, indicava-se que “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado

mediante garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996, Art. 4º), posteriormente alterada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, passando a constar que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013a, Art. 4º).

Ademais, no artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996), incumbiu-se à União a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) tendo a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, buscando estabelecer competências e diretrizes norteadoras dos currículos e dos conteúdos mínimos necessários à formação básica. Ousa-se dizer que a LDB de 1996 foi um marco importantíssimo para um novo direcionamento da educação, bem como para abertura de possibilidades à elaboração de novos documentos orientadores.

Firmada a obrigatoriedade da educação básica, sua divisão em pré-escola, EF e EM, além da diversidade dos sujeitos aptos a frequentar tais níveis de ensino, iniciaram-se movimentos para pensar isoladamente cada etapa. Documentos norteadores para a pré-escola, por exemplo, não possuem equivalência com os do EF ou EM, dadas as características dos alunos e a estrutura curricular essencial para cada etapa. Nesse sentido, sentia-se necessidade de propor uma matriz curricular nacional de referência para o ensino, nos diferentes níveis, primando pela equidade de conteúdos e, ao mesmo tempo, permitindo a liberdade de propostas regionais para diferentes estados e/ou municípios.

Assim, em 1997, o Ministério da Educação propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries<sup>3</sup> iniciais do EF, apresentados em 10 volumes e apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Tais parâmetros foram propostos com o princípio de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, incluindo desde o planejamento, escolha de materiais didáticos, processos administrativos e avaliativos, até a prática docente, primando pelo desenvolvimento integral do currículo. (BRASIL, 1997).

Em 1998, oficializaram-se os PCNs para as séries finais do EF, divididos por área de conhecimento, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedades. O documento dividia as áreas do conhecimento em “Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte

---

<sup>3</sup> A Lei número 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ampliou o EF de oito para nove anos de duração, matriculando no 1º ano do EF crianças com seis anos de idade. A nomenclatura passou para anos iniciais/finais do EF ao invés de séries iniciais/finais do EF.

e Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998a, p.58), buscando “[...] evidenciar a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania, elegendo, dessa forma, conteúdos que tenham relevância social e que sejam potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades” (BRASIL, 1998a, p. 58). Atrelado a isso, no mesmo período, implementou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>4</sup>.

Ainda em 1998, iniciou-se o planejamento e a elaboração de documentos norteadores com foco ao EM. No mesmo ano, a Câmara da Educação Básica aprovou a Resolução número 3, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento indica que as DCNEM

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998b, Art. 1º).

Em seu artigo 10º, indica que a base nacional comum dos currículos do EM fosse organizada em áreas do conhecimento, sendo elas: I) Linguagens, Códigos e suas tecnologias; II) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, III) Ciências Humanas e suas Tecnologias, com competências e habilidades específicas para cada área (BRASIL, 1998b). Em 1998, instituiu-se um exame nacional com objetivo de avaliar o desempenho escolar dos alunos ao término da educação básica, o ENEM, sobre o qual dialogaremos mais adiante.

Em 1999, já se discutia a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que foram lançados no ano de 2000, cumprindo “[...] o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 04). O decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, promulgou mudanças em alguns artigos da LDB (1996), destacando-se “[...] a supressão dos itens que postulavam a independência entre o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante. Isso abre caminho para a definição de uma nova modalidade de ensino: o ensino médio integrado” (BARCELLOS *et al.* 2017, p. 126). Os autores reforçam que

[...] a modalidade integrada requer um projeto pedagógico próprio na qual as áreas de conhecimentos gerais devem ser integradas aos saberes da área técnica. É ressaltado ainda que o Ensino Médio na modalidade integrada prevê um acréscimo de carga

---

<sup>4</sup> O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

horária de acordo com a necessidade de cada formação profissional de modo que a formação técnica não substitua a formação geral. Ao contrário, espera-se que elas se articulem e se complementem (BARCELLOS *et al.* 2017, p. 126-127).

Ana, Silva e Lemos (2018, p. 79) evidenciam que o decreto 5.154/2004 “[...] deixa implícito que a educação deve ser unitária e politécnica, efetivando-se a tríade trabalho, ciência e cultura, nas relações de ensino e aprendizagem [...]”, almejando superar a dicotomia do contexto educacional presente desde o período da burguesia, sendo necessária a transformação social e a formação integral dos sujeitos. Ao falar sobre formação integral, entende-se que não basta pautar apenas em conhecimentos específicos de cada área do conhecimento; muito além disso, é necessário formar sujeitos aptos a enfrentar situações-problema presentes em seu cotidiano. Moura (2007) destaca alguns pressupostos que norteiam a formação integral, dentre eles a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização curricular. Assim, destaca-se a importância de investigar os diferentes contextos, resgatando conhecimentos de áreas distintas, emergindo relações interdisciplinares.

Ao elencar aspectos primordiais do processo histórico, cita-se a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A criação dos institutos alimentou a formação de alunos, em nível de EM, com caráter profissional. Diante da dualidade presente nas modalidades de ensino, novas políticas foram pensadas para o EM regular. A Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, instituiu a criação do Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do EM não profissional. Dos objetivos do programa, destaca-se: “Desenvolver e reestruturar o EM não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais.” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

No ano de 2010, definiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), que em seu artigo 21 dialoga sobre as etapas constitutivas do desenvolvimento educacional, incluindo o EM com duração mínima de três anos. Ademais, o artigo 26 enfatiza que o EM deve possuir uma ‘base unitária’ que possibilite a preparação geral para o trabalho, deixando facultativo direcionamentos para profissões técnicas. Acrescenta ainda sobre a necessidade de ‘currículos flexíveis’, permitindo aos alunos escolher aquele que atenda seus interesses, necessidades e aspirações (BRASIL, 2010).

Em 30 de janeiro de 2012, a Resolução número 2, reformulou as DCNEM, evidenciando a articulação com as DCNEB, além de reunir princípios, fundamentos e procedimentos de

orientação de políticas públicas educacionais, primando pela elaboração, o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas curriculares, estendendo para todas as instituições que ofertam o EM (BRASIL, 2012). Silva (2013) cita que as novas diretrizes reformularam o currículo do EM, que passou a ser composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada local, primando pela diversidade e pelo enriquecimento do currículo. Ademais, o documento indica que: “O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; e, IV – Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, Art. 8º). Destaca-se que tal reformulação alterou para quatro áreas do conhecimento. Mais em específico, a Matemática passou a compor isoladamente uma área do conhecimento, sendo desintegrada da área de Ciências da Natureza.

Nesse cenário, houve a necessidade de repensar a formação de professores para atuarem com esse público de alunos. A Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em posse desse documento, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumiram o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos que atuavam no EM da rede pública.

As ações do Pacto têm por objetivos: I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e, III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013b, Art. 3º).

Em 2014, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), resultando na elaboração de um documento sobre propostas e reflexões para a educação brasileira, apresentando metas para a melhoria da qualidade da educação básica. Tal documento tornou-se um referencial à mobilização de elaboração da BNCC. Dentre as metas apresentadas, encontra-se uma reformulação do EM. Em 2015, tais movimentos de mobilização e estudos prosseguiram e firmaram parcerias com diferentes instituições de ensino e secretarias de educação locais, primando por discussões que visassem o enriquecimento do documento que se estava constituindo, culminando com a disponibilização da 1ª versão da BNCC, um documento provisório que ainda passaria por novas discussões e reformulações.

De modo análogo, em 2016, disponibilizou-se a 2ª versão da BNCC, além de se iniciar a elaboração da 3ª versão do documento, que foi entregue ao CNE em abril de 2018, iniciando

um novo processo de audiências públicas para debatê-la. Apenas em dezembro de 2018 é que ocorreu a homologação do documento da BNCC para a etapa do EM, culminando em uma base nacional com as aprendizagens previstas para a educação básica (BRASIL, 2018).

A BNCC, ao referir-se ao EM, centra-se em competências a serem desenvolvidas pelos alunos, e, para cada competência, associam-se algumas habilidades, primando pela educação integral, além de definir aprendizagens essenciais por área do conhecimento. Em paralelo a isso, a lei número 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando a nova constituição do EM, com alterações em diversos tópicos (BRASIL, 2017). Rosa *et al.* (2020), pautados na BNCC e em Brasil (2017), citam que

O Novo Ensino Médio pauta-se na flexibilização da grade curricular e na possibilidade de articulação entre os conteúdos e as aspirações profissionais do indivíduo. Divide-se em cinco áreas do conhecimento, sendo estas: Linguagens e Matemática, obrigatórias em todos os currículos, e Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica Profissional, como itinerários formativos que podem ser definidos pelos estudantes de acordo com a área em que pretendem se aprofundar. Ainda é prevista a implantação gradativa do ensino integral, passando das 800 horas oferecidas hoje para as 1400 horas aula anuais. (ROSA *et al.* 2020, p. 217).

Mesmo diante da recente aprovação, diversos tópicos da BNCC foram e ainda são alvo de críticas de sujeitos envolvidos cotidianamente com o contexto da educação básica, incluindo pesquisadores, alunos e professores. Uma crítica é a oferta do EM no período noturno, pois é difícil estruturar uma grade que permita ao aluno frequentar de modo integral, cumprindo o número mínimo de horas. Com a reforma, cada estado tem autonomia para planejar e organizar as 1400 horas. Em Santa Catarina, por exemplo, os alunos que optarem por frequentar o EM noturno, precisarão de quatro anos para concluí-lo. No Paraná, os alunos que frequentam no período noturno finalizam em três anos, mas precisam complementar a carga horária aos sábados.

Um tópico que aguça a reflexão é que, mesmo diante das reformas, ainda prevalece uma dualidade entre o ensino nas redes pública e privada, que se enraíza desde as origens da educação básica, conforme citado por Kunzer (1977), Moura (2007) e Cardoso *et al* (2022). Esse afastamento cada vez maior entre o EM das diferentes redes de ensino tende a aumentar ainda mais as desigualdades de acesso e permanência no ensino superior, já que a permanência também se relaciona com as aprendizagens dos alunos obtidas na educação básica.

A implantação do NEM é um processo gradativo, e desde 2022 todas as escolas vêm se adaptando ao novo modelo, espelhando-se em escolas que, em anos anteriores, foram piloto na

implantação do NEM. Acredita-se que esse movimento, em fase experimental, ainda poderá sofrer modificações, levando em consideração as experiências advindas, e primando pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Pontua-se que, diante das transformações, a formação de professores não pode ser deixada como segundo plano, já que são os profissionais que direcionam e mediam diretamente as atividades cotidianas nos espaços formativos.

### **3.1 Exame Nacional do Ensino Médio: instrumento mediador na passagem de alunos do ensino médio ao ensino superior**

Como já mencionado, em 1998 houve a aprovação das DCNEM que organizavam o currículo do EM em três áreas do conhecimento (BRASIL, 1998b). Paralelo a esse contexto, a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, em seu Artigo 1º, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998c, Art. 1º).

Tal documento, em seu artigo 2º, evidencia ainda que a prova do ENEM possibilita avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados, resultantes do processo de formação proposto nas etapas do EF e EM, tendo como base a matriz de competências definidas para o exame.

Das informações contidas no site do INEP<sup>5</sup> (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), na primeira aplicação da prova no Brasil, no ano de 1998, registraram-se 157.221 inscrições, no entanto 115.575 inscritos compareceram no dia da prova, aplicadas em 184 municípios brasileiros. A partir desse ano algumas instituições de ensino superior passaram a adotar a nota do ENEM como critério de seleção de alunos para ocupar as vagas dos cursos ofertados, ampliando a procura pela realização da prova.

Um marco relevante ocorreu no ano de 2004, quando o Programa Universidade para Todos (ProUni) passou a utilizar a nota do ENEM como critério de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais aos participantes. Tal ação aumentou a procura pelo ENEM, que em

---

<sup>5</sup> Link de acesso: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>.

2005 registrou 3.004.491 inscrições. Após uma década de sua criação, em 2008 o INEP e o MEC firmaram parceria anunciando que o ENEM se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso ao ensino superior e certificação de EM, criando-se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Em 2008, o número de inscritos subiu para 4.018.050, e as provas foram aplicadas em 1437 municípios. Na primeira década de existência do ENEM as provas eram compostas por 63 questões, envolvendo conteúdos estudados na educação básica, de todas as disciplinas obrigatórias que constituíam o núcleo comum da grade curricular do EM.

Kleemann e Machado (2021) citam que, com a relevância dos resultados da prova, e devido às novas reestruturações dos documentos norteadores da educação básica, em 2009 o ENEM alterou seu formato. A prova passou a ser constituída de 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, além de uma redação. Outra mudança foi que a prova passou a ser aplicada em dois dias consecutivos (sábado e domingo), sendo a redação realizada no segundo dia, junto com a prova da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cuja duração foi estendida em uma hora, a fim de garantir mais tempo para a produção textual.

A partir de 2010, a nota do ENEM passou a ser um pré-requisito para o Financiamento Estudantil (Fies). Em 2011, ampliou-se a acessibilidade à realização da prova, sendo pensada a inclusão de candidatos com deficiência, garantindo o direito de atendimento especializado. Tornou-se cada vez maior o número de instituições que adotam a nota do ENEM como critério de seleção ao ensino superior. Pelos dados do INEP, o número de inscrições elevou-se gradativamente até o ano de 2014, atingindo um *record* no número de inscritos. Desde então, dados confirmam a redução contínua no número de inscrições, consequência da ampliação da quantidade de vagas ofertadas e da abundância de instituições de ensino superior. Esse quadro, em uma análise superficial, pode parecer incoerente, mas é preciso observar que, quando o ENEM foi instituído, ele era a única porta de entrada para o ensino superior e, caso não fosse classificado dentro do número de vagas ofertadas, o estudante precisava tentar a seleção novamente no ano seguinte, mantendo altas as taxas de inscritos. Com a ampliação das possibilidades de acesso, tornou-se mais fácil ficar dentre os classificados e, conseqüentemente, o número de inscrições também caiu. Outro fator que reduziu as inscrições foi a diminuição quantitativa de egressos do EM. Destaca-se que há muitas críticas quanto ao formato da prova do ENEM, tanto em critérios característicos de questões como em políticas de acessibilidade. Porém, neste trabalho não se explora esse assunto, já que não é o foco principal.

Ademais, informações prévias salientam que a partir de 2022, gradativamente, o ENEM terá um novo formato de prova, primando em atender a nova organização curricular do NEM,

de acordo com as competências e habilidades presentes na BNCC. As orientações preliminares indicam que a prova será constituída de uma redação, da prova objetiva para as disciplinas de núcleo comum, e, de questões descritivas por áreas dos itinerários formativos, de acordo com os componentes eletivos que cada aluno escolheu frequentar, enquanto aluno regular do EM. Até o momento, existe somente a expectativa para saber como o Inep organizará todo esse processo, mas anseia-se que os alunos não sejam prejudicados.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Realizar um estudo sobre as origens, perpassando seu processo evolutivo, é uma ação que permite ampliar a visão e as compreensões acerca de determinado assunto/fenômeno. Esse estudo permitiu esse movimento, dialogando brevemente sobre cada fase evolutiva da educação básica, e suas influências no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ao EM. Para isso, tomou-se por base os principais documentos norteadores da educação básica, dialogando paralelamente com pesquisadores que investigam o assunto.

Dos resultados, pontua-se que, no percurso histórico da educação básica, sempre estiveram presentes as desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem, prevalecendo diferentes contextos educacionais, privilegiando algumas classes sociais e dificultando o acesso a outras. Movimentos sociais sempre se mostraram presentes, lutando pelos princípios de igualdade e de qualidade na educação. Políticas educacionais continuamente precisam ser pensadas, primando pelo enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, a fim de impactar nos diferentes componentes que participam desse processo, incluindo também os professores, que precisam estar qualificados para mediar a ação formativa.

Decorrentes das reformas educacionais, a exemplo da implantação da BNCC e do NEM, nos últimos anos, o currículo do EM sofreu alterações significativas. A implantação do NEM nas escolas de educação básica vem acontecendo gradualmente, conservando a formação geral básica, além de, a partir da flexibilização de alguns componentes curriculares, permitir a formação integral e direcionada à área de interesse do aluno. Da mesma forma, os elementos que integram o contexto educacional, como a prova do ENEM por exemplo, gradativamente precisarão se adaptar às mudanças oriundas do movimento de reformas educacionais.

Ademais, considerando a realidade que se vivencia nas escolas, percebe-se diversas críticas e pontos controversos envolvendo a BNCC e o NEM. Alunos e professores enfrentam dificuldades para se adequar ao novo modelo de ensino, pois ele trouxe mudanças significativas

e exigiu readaptações, às quais nem todos os envolvidos são favoráveis. Assim, destaca-se a necessidade de um acompanhamento contínuo desse processo, analisando se os resultados atingem os objetivos propostos pelas reformas.

Finaliza-se afirmando que a BNCC impulsionou mudanças significativas na prática docente em sala de aula, e que os sujeitos que constituem esse meio buscam acompanhá-las, aperfeiçoando-se continuamente. Aguça-se o contínuo desejo por experimentar o diferente, primando pelo enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e pela ação de cativar mais os alunos no seu desenvolvimento pessoal, enriquecendo e diversificando seu percurso formativo, e com o objetivo de proporcionar uma formação integral. Sinaliza-se que os autores pretendem desenvolver estudos futuros com alunos e professores, a fim de verificar as consequências oriundas das atuais reformas.

## REFERÊNCIAS

ANA, W. P. S.; SILVA, H. B. da; LEMOS, G. C. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Tecnia**, v. 3, n. 1, p. 66-87, set. 2018. ISSN 2526-2130. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BARCELLOS, M. E.; *et al.* A Reforma do Ensino Médio e as Desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 118-136, 2017. ISSN: 2447-180. <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.6127>

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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a, 174p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Resolução CEB nº3, de 26 de junho de 1998, Brasília, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.** Brasília, 1998c. Disponível no Diário Oficial da União de 01/06/1998, nº 102-E, seção 1, p. 5.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004,** Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006,** Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008,** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de outubro de 2009, Seção 1, p. 52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 2/2012.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013,** Brasília, 2013a.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2013b, Seção 1, p. 24-25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20189:pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CARDOSO, L. M. L.; *et al.* Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. jan./dez., p. e185822, 2022. <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1858>

HENGEMÜHLE, A. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da Educação**. 3ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

KLEEMANN, R.; MACHADO, C. C. Exame Nacional do Ensino Médio: mapeamento de artigos, teses e dissertações na área da Matemática no período de 2009 à 2019. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. e21055, 2021. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i2.12538>.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2ª imp. – Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, p. 4-30, nov. 2007. ISSN 1807-1600. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

ROSA, M. C.; *et al.* A Matemática no Ensino Médio Brasileiro: trajetória de um currículo em transformação. In: SOUZA, D. da S.; *et al.* (Orgs.). **Currículo escolar e formação docente no âmbito do ensino de ciências e matemática**. Belém: RFB Editora, 2020. ISBN: 978-65-5889-009-6. Doi: [10.46898/rfb.9786558890096.14](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890096.14). Acesso em: 01 set. 2021.

SILVA, R. C. S. da. **Reforma do Ensino Médio: percepções de docentes de matemática**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4813>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, D. H.; MACHADO, M. C. G. O método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014. ISSN 1982-7199. Doi: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199836>. Acesso em: 02 jun. 2021.

---

## APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

### AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU/FUMDES.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho teve apoio e fomento do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU/FUMDES.

### CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Introdução: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Referencial teórico: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Análise de dados: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Discussão dos resultados: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Conclusão e considerações finais: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Referências: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

Revisão do manuscrito: Vanderlisse Ribeiro Alves Bolgenhagen.

Aprovação da versão final publicada: Robson Kleemann e Celiane Costa Machado.

### CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.

### DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os autores declaram que disponibilizarão, se forem solicitados, todos os dados publicados e não publicados, relacionados à investigação.

### PREPRINT

Não publicado.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### COMO CITAR - ABNT

KLEEMANN, Robson; MACHADO, Celiane Costa. O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 11, n. 1, e23016, jan./dez., 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14427>

### COMO CITAR - APA

Kleemann, R.; Machado, C. C. (2023). O percurso histórico do Ensino Médio no Brasil: da Lei de Diretrizes e Bases à Base Nacional Comum Curricular. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 11(1), e23016. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14427>

### LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso,

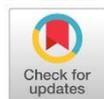
permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



#### **DIREITOS AUTORAIS**

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

#### **POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF**



Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>

#### **PUBLISHER**

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

#### **EDITOR**

Dailson Evangelista Costa  

#### **AVALIADORES**

Lênio Fernandes Levy    
Lusitonia da Silva Leite    
Fábio Ramos da Silva  

#### **HISTÓRICO**

Submetido: 27 de setembro de 2022.

Aprovado: 07 de fevereiro de 2023.

Publicado: 31 de maio de 2023.