
Marcos estruturantes do Ensino Médio e da Educação Profissional no Conselho Nacional de Educação, de 1996 a 2026

Relatório de pesquisa sobre a dualidade e a integração curricular

Por Marcos Cordioli

Este relatório de pesquisa é parte do projeto “Políticas de Gestão de Currículos e Conteúdos Educacionais no Brasil pós-LDB (1996–atualidade)”, conduzido por Marcos Cordioli, e tem como propósito preservar, organizar e sistematizar o conhecimento acumulado ao longo de décadas de estudos e acompanhamento das políticas e formulações educacionais brasileiras, reunindo documentos, análises e registros relacionados à gestão curricular e aos conteúdos educacionais no Brasil, cujas fontes documentais estão disponibilizadas no portal “Documentos de Políticas para a Gestão Curricular e Conteúdos Educacionais no Brasil”.

Resumo

A pesquisa identificou e analisou os marcos estruturantes do Ensino Médio e da educação profissional técnica de nível médio nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovadas desde 1996. O corpus reuniu 261 resoluções das câmaras de Educação Básica e de Educação Superior e do Conselho Pleno, das quais 129 receberam classificação por tipo de ato, dimensão e grau de impacto. A análise documental, de abordagem qualitativa e com apoio de contagens descritivas, selecionou 23 marcos, 15 de impacto alto e 8 de impacto médio, distribuídos em cinco períodos, e os examinou pelo ciclo de políticas de Ball, pela distinção de Sacristán entre currículo prescrito e currículo praticado e pelo conceito de dualidade estrutural. Os resultados mostram que a regulação percorreu quatro movimentos sucessivos, a separação entre ensino médio e formação técnica, a integração, a flexibilização por itinerários formativos e a recomposição da formação geral básica. As inflexões decisivas vieram de decretos e leis, e as resoluções do Conselho ocuparam posição de regulamentação. A sucessão de quatro diretrizes gerais do Ensino Médio, em 1998, 2012, 2018 e 2024, e de três diretrizes da educação profissional, em 1999, 2012 e 2021, acelerou na etapa geral. O novo Plano Nacional de Educação e o parecer do CNE sobre inteligência artificial configuram marcos em construção. A verificação em fontes primárias alcançou parte dos atos, e a pesquisa registra os limites correspondentes.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; diretrizes curriculares; política educacional

Abstract

The research identified and analyzed the structuring milestones of Brazilian upper secondary education and of technical vocational education at the upper secondary level in the resolutions of the National Education Council (CNE) approved since 1996. The corpus comprised 261 resolutions of the Basic Education and Higher Education chambers and of the Full Council, of which 129 were classified by type of act, dimension and degree of impact. Documentary analysis, with a qualitative approach supported by descriptive counts, selected 23 milestones, 15 of high impact and 8 of medium impact, distributed across five periods, and examined them through Ball's policy cycle, Sacristán's distinction between prescribed and practiced curriculum, and the concept of structural duality. The results show that regulation followed four successive movements, the separation of upper secondary schooling from technical training, integration, flexibilization through formative itineraries, and the recomposition of the basic general education component. The decisive turning points came from decrees and statutes, and the Council's resolutions took the position of regulation. The succession of four general guidelines for upper secondary education, in 1998, 2012, 2018 and 2024, and of three guidelines for vocational education, in 1999, 2012 and 2021, accelerated in the general stage. The new National Education Plan and the CNE opinion on artificial intelligence are milestones under construction. Verification in primary sources reached only part of the acts, and the research records the corresponding limits.

Keywords: Upper Secondary Education; Vocational Education; National Education Council; curriculum guidelines; education policy

Introdução

O Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupam o ponto em que a escola encontra o trabalho, e a legislação brasileira oscilou por décadas entre separar e integrar estes dois mundos. Kuenzer (1997) analisou as políticas do Estado neoliberal para o ensino médio e a educação profissional no final dos anos 1990, e o título mesmo da obra indica o campo de disputa. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) organizaram, poucos anos depois, um conjunto de estudos sobre a concepção e as contradições do ensino médio integrado, quando o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, reabriu a possibilidade de articulação entre formação geral e formação técnica. A literatura da área tratou, portanto, o currículo da etapa como expressão de projetos de sociedade em conflito, e a pesquisa parte desta premissa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e dedicou capítulo próprio à educação profissional. A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, havia substituído a progressiva extensão da obrigatoriedade pela progressiva universalização do ensino médio gratuito, e a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, estendeu a obrigatoriedade escolar aos jovens de quatro a dezessete anos. Desde 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE), criado pela Lei nº 9.131, de 24 de

novembro de 1995, produziu resoluções que definiram diretrizes curriculares, catálogos de cursos, regras de estágio e parâmetros de oferta. O acervo reúne atos de alcance nacional e ajustes de ocasião, e a leitura sem critério confunde uns com outros.

A trajetória normativa do Ensino Médio e da EPT tem, em relação às demais etapas, uma singularidade decisiva. Os pontos de inflexão mais fortes vieram de decretos e de leis, como o Decreto nº 2.208, de 1997, o Decreto nº 5.154, de 2004, a Lei nº 11.741, de 2008, a Lei nº 13.415, de 2017, e a Lei nº 14.945, de 2024, e as resoluções do CNE responderam a cada inflexão com diretrizes de atualização, de regulamentação ou de contenção. A pesquisa examina os atos do Conselho em relação a estas normas de hierarquia superior, porque o sentido de uma resolução da etapa só se revela na disputa entre o texto do Conselho e o texto do Executivo e do Legislativo.

A pergunta que orienta a pesquisa é a seguinte. Quais atos do CNE, entre 1996 e 2026, produziram efeitos estruturantes sobre o currículo, a organização e o funcionamento do Ensino Médio e da educação profissional técnica de nível médio, e como estes atos se relacionaram com a legislação ordinária, com o financiamento e com a avaliação? A hipótese de trabalho sustenta que a regulação percorreu quatro movimentos sucessivos. O primeiro separou o ensino médio da formação profissional, entre 1997 e 2003. O segundo restabeleceu a integração e a institucionalizou, entre 2004 e 2016. O terceiro flexibilizou o currículo por itinerários formativos e reduziu a formação geral básica, a partir de 2017. O quarto recompôs a formação geral básica e reorganizou os itinerários, com a integração da formação técnica ao arranjo curricular, a partir de 2024.

A justificativa é dupla. No plano acadêmico, a produção sobre o Ensino Médio concentrou-se na reforma de 2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a produção sobre a EPT tratou sobretudo da relação entre os decretos de 1997 e de 2004, com menor atenção ao encadeamento das resoluções do Conselho e às relações de sucessão entre estas. No plano da gestão e da formação profissional, redes estaduais, institutos federais, escolas privadas e conselhos de educação precisam distinguir as normas que continuam em vigor das que foram superadas, e o Ensino Médio é a etapa em que a sucessão de regimes curriculares foi mais rápida.

O recorte temporal parte de 1996, ano de promulgação da LDB, e alcança setembro de 2026, quando o CNE aprovou parecer sobre o uso de inteligência artificial na educação, ainda pendente de homologação. O recorte institucional abrange as resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Pleno (CP), e, de modo restrito, as da Câmara de Educação Superior (CES), nesta última apenas quando o ato afeta a formação de professores. Pareceres, portarias e decretos entram na análise como contexto, e não como objeto de classificação.

1 | Arcabouço institucional e conceitual

1.1 | O Conselho Nacional de Educação e a produção de normas curriculares

A Lei nº 9.131/1995 instituiu o CNE em duas câmaras, a de Educação Básica e a de Educação Superior, e atribuiu ao órgão a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. A LDB completou o desenho ao incumbir a

União de estabelecer, com estados, Distrito Federal e municípios, competências e diretrizes para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O procedimento combina parecer e resolução. O parecer fundamenta a decisão, e a resolução, submetida à homologação do Ministro da Educação, institui a norma.

No Ensino Médio e na EPT, o Conselho atua em um terreno de competências concorrentes. O Ministério da Educação edita portarias e catálogos, o Presidente da República edita decretos, o Congresso Nacional altera a LDB, e os conselhos estaduais regulamentam a oferta nas redes. A resolução do CNE ocupa posição intermediária e exerce dupla função. Interpreta a lei para os sistemas de ensino e delimita o espaço de regulamentação complementar. A análise dos marcos exige, por isso, a leitura conjunta dos atos do Conselho e das normas que estes atos regulamentam.

Sacristán (1998) distinguiu níveis do currículo, do prescrito ao avaliado, e situou nas prescrições administrativas o primeiro destes níveis. Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram a análise das políticas em três contextos, o de influência, o de produção de texto e o da prática, e Mainardes (2006) sistematizou a abordagem para o campo educacional brasileiro. Os dois referenciais convergem em um ponto de método. O texto normativo define um horizonte, e as redes, as escolas e os estudantes o reinterpretam. A pesquisa descreve, portanto, o currículo prescrito e o contexto de produção do texto, e os efeitos sobre a prática exigem outras evidências.

A relação federativa completa o quadro. Cury (2008) discutiu a educação básica como direito e a necessidade de normas nacionais capazes de reduzir desigualdades sem suprimir a autonomia dos sistemas. O Ensino Médio é oferecido, em sua maior parte, pelas redes estaduais, e as diretrizes do Conselho chegam às escolas por meio de currículos, de referenciais e de portarias das secretarias estaduais. A distância entre o ato nacional e a sala de aula é, neste caso, mais longa do que na educação infantil, e a política de itinerários formativos exibiu esta distância com nitidez.

1.2 | Tipos de ato e o conceito de marco estruturante

O acervo do CNE reúne espécies distintas de ato. As diretrizes curriculares nacionais definem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização de uma etapa ou modalidade. A base curricular estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais. As diretrizes operacionais e os parâmetros regulam aspectos de funcionamento e de qualidade. Os catálogos organizam a oferta de cursos técnicos segundo eixos tecnológicos. As resoluções de alteração modificam atos anteriores, quase sempre para ajustar prazos ou dispositivos específicos. As normas sobre estágio e sobre formação de docentes completam o conjunto da educação profissional.

O conceito de marco estruturante, adotado na pesquisa, reúne quatro critérios. O primeiro é o alcance nacional, isto é, a aplicação a todos os sistemas e instituições que ofertam a etapa. O segundo é o efeito normativo direto sobre o currículo, a organização ou o funcionamento, e não apenas sobre procedimentos administrativos. O terceiro é a função de referência, verificada quando outras normas citam o ato, o alteram ou o regulamentam. O quarto é a capacidade de induzir a revisão de práticas, de propostas pedagógicas ou de políticas de financiamento e de avaliação. O ato que atende ao menos aos três primeiros critérios recebe, no inventário, o grau de impacto

alto. Os atos de impacto médio que operam a articulação entre o ensino médio e a formação profissional, como os catálogos de cursos técnicos, são examinados à parte por sua função de referência.

1.3 | O Ensino Médio e a EPT como objeto de política

A LDB, na redação de 1996, atribuiu ao Ensino Médio quatro finalidades, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. A formação profissional aparecia em duas posições. Uma preparação geral para o trabalho podia integrar o próprio ensino médio, e a habilitação profissional, de modo facultativo, podia ser desenvolvida nos estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas. O Capítulo III do Título V tratou da educação profissional como modalidade integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, reorganizou esta arquitetura. A lei renomeou o capítulo como Educação Profissional e Tecnológica, reconheceu a educação profissional técnica de nível médio como forma própria de oferta, e acrescentou à LDB a Seção IV-A, com os artigos 36-A a 36-D, que disciplinam a articulação com o ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, alteraram por sua vez os artigos 35 e 36 e definiram o Ensino Médio como composição de formação geral básica e de itinerários formativos, entre os quais a formação técnica e profissional.

A literatura descreveu a relação entre formação geral e formação profissional sob a categoria da dualidade estrutural. Kuenzer (1997) situou as políticas dos anos 1990 para o ensino médio e a educação profissional no quadro do Estado neoliberal. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) reuniram, na coletânea sobre o ensino médio integrado, análises da concepção e das contradições da proposta, e os mesmos autores (2005a) examinaram a política de educação profissional do governo Lula como percurso histórico controvertido. Saviani (2003) discutiu o choque teórico em torno da politécnica, e Moura (2013) analisou o ensino médio integrado a partir da pergunta sobre a subsunção aos interesses do capital ou a travessia para a formação humana integral.

A crítica às reformas mais recentes acompanhou o mesmo eixo. Ferretti e Silva (2017) examinaram a reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746, de 2016, na perspectiva do Estado, do currículo e das disputas por hegemonia, e Kuenzer (2017) analisou a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Krawczyk (2011) tratou dos desafios do ensino médio no Brasil a partir das condições institucionais e das políticas vigentes, e Freitas (2018) discutiu a reforma empresarial da educação. As contribuições formam o interlocutor principal da análise, e a pesquisa as emprega para situar os marcos, e não para arbitrar entre os posicionamentos.

2 | Percurso metodológico

2.1 | Corpus e critérios de seleção

A pesquisa adotou a análise documental de abordagem qualitativa, com apoio de contagens descritivas. O corpus inicial reuniu três listas de resoluções do CNE, uma para cada instância deliberativa, com número, data e fonte de cada ato. A lista da CEB contém 75 resoluções, publicadas entre 1997 e 2026. A do Conselho Pleno reúne 38, entre 1997 e 2025, e a da CES soma 147, entre 1996 e 2026. O conjunto totaliza 260 resoluções.

A verificação de completude revelou uma lacuna que interessa diretamente ao Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não constava da lista da CEB, e a pesquisa a incluiu como linha adicional. O corpus de análise passou, assim, a 261 resoluções. As listas originais indicam anos sem registro, e a ausência de um ato nas planilhas não equivale à ausência de norma.

Todas as resoluções da CEB e do Conselho Pleno, em número de 114, receberam classificação. Da CES, entraram apenas as 15 que tratam de diretrizes de cursos de licenciatura e da formação de professores. As demais 132 resoluções da Câmara de Educação Superior ficaram sem classificação individual, porque o título isolado não permite avaliar o efeito sobre a Educação Básica. O inventário classificado soma, portanto, 129 atos.

2.2 | Categorias de classificação

Cada ato recebeu classificação segundo cinco variáveis. O tipo de documento distingue diretrizes curriculares, base curricular, diretrizes operacionais, parâmetros, catálogos, atos de carreira e atos de alteração. A etapa ou modalidade indica o segmento atingido. A dimensão do impacto divide-se em curricular, organizacional, funcional e formação e carreira docente. O grau de impacto varia entre alto, médio, baixo e sem impacto, com a categoria adicional a classificar para os atos cuja ementa não foi identificada. A vigência registra a situação indicativa do ato, entre vigente, alterado, superado ou exaurido.

A dimensão curricular abrange o que se ensina e a organização do currículo. A dimensão organizacional trata de estrutura, etapas, idade, matrícula, calendário e gestão. A dimensão funcional refere-se às condições de operação, como carreira, infraestrutura e regras de oferta. A formação e a carreira docente aparecem em separado, porque a legislação a trata como campo próprio, e na educação profissional este campo é particularmente sensível, em razão da presença de docentes sem licenciatura.

Tabela 1. Composição do corpus e resultado da classificação por instância

Instância	Resoluções no corpus	Classifica das	Impacto alto	Impacto médio	Impacto baixo	Sem impacto	A classificar
Câmara de Educação Básica (CEB)	76	76	35	17	8	0	16
Conselho Pleno (CP)	38	38	13	5	5	1	14

Instância	Resoluções no corpus	Classifica das	Impacto alto	Impacto médio	Impacto baixo	Sem impacto	A classificar
Câmara de Educação Superior (CES)	147	15	0	12	3	0	0
Total	261	129	48	34	16	1	30

Fonte: Elaboração própria, a partir das listas de resoluções do CNE e do inventário produzido na pesquisa (versão Vs01_01). A CEB inclui a Resolução nº 3/2018, localizada pela pesquisa.

2.3 | Verificação em fontes primárias

A classificação apoiou-se em três níveis de verificação. No primeiro, a ementa e o conteúdo foram lidos em repositórios públicos de legislação, como os das associações de instituições de ensino e do próprio Ministério da Educação. No segundo, a informação derivou de resumos de índices de resoluções. No terceiro, a classificação decorreu do conhecimento prévio do pesquisador, sem conferência na fonte, e recebeu marca de verificação pendente. Dos 129 atos do inventário, 28 tiveram a ementa lida em fonte pública, 8 provêm de resumos de índices, 63 dependem de conferência e 30 permanecem sem ementa identificada.

Os limites do procedimento merecem registro.Datas, prazos e valores numéricos extraídos de resumos de textos consultados em repositórios, como as cargas horárias das Resoluções CNE/CEB nº 6/2012 e nº 2/2024, devem ser conferidos no Diário Oficial da União antes de citação formal. A coluna de vigência é indicativa e não substitui a análise jurídica. Os textos oficiais hospedados no portal do Ministério da Educação não puderam ser acessados de modo direto durante a redação, e a pesquisa recorreu a repositórios de associações de instituições de ensino, a portais jurídicos e à imprensa especializada. O parecer do CNE sobre inteligência artificial, por fim, não constitui resolução e aparece apenas como marco em construção.

O conjunto de marcos para o Ensino Médio e a EPT resultou de três etapas. A primeira filtrou, no inventário, os atos de impacto alto cuja etapa ou modalidade incluía o Ensino Médio ou a educação profissional, o que resultou em onze atos. A segunda acrescentou quatro atos de impacto alto da Educação Básica em geral que alcançam o Ensino Médio, entre estes as diretrizes gerais de 2010 e as diretrizes de educação integral de 2025 e de 2026. A terceira incorporou oito atos de impacto médio que regulam a articulação entre o ensino médio e a formação profissional, como o estágio, os catálogos de cursos técnicos, a formação de docentes da educação profissional e a oferta optativa de língua espanhola, todos com função de referência para os atos posteriores. O resultado foram 23 marcos, sendo 15 de impacto alto e 8 de impacto médio, apresentados na Tabela 2.

O inventário contém 26 atos específicos do Ensino Médio e da educação profissional, dos quais 12 de impacto alto, 11 de impacto médio e 3 de impacto baixo. A resolução de 1999 sobre a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais em nível médio, na modalidade Normal, foi tratada como ato de formação docente e ficou fora do conjunto de marcos. A conferência complementar realizada na redação confirmou, em repositórios públicos, a ementa e a data de 21 dos 23 marcos, e permaneceram sem conferência as Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 1/2014. A conferência corrigiu,

ainda, a data da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, registrada na lista de origem como 8 de novembro e localizada em repositório oficial como 8 de dezembro de 1999.

3 | Resultados: os marcos estruturantes do Ensino Médio e da Educação Profissional

Tabela 2. Marcos estruturantes do CNE para o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, 1996–2026

Ato	Data	Síntese do conteúdo	Dimensão	Vigência indicativa
Resolução CNE/CEB nº 3/1998	26/06/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com três áreas de conhecimento	Curricular	Substituída pela Resolução nº 2/2012
Resolução CNE/CEB nº 4/1999	08/12/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico	Curricular	Superada pelas Resoluções nº 1/2005 e nº 6/2012
Resolução CNE/CEB nº 1/2004	21/01/2004	Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio na educação profissional e no ensino médio	Organizacional	Vigente, a conferir diante da Lei nº 11.788/2008
Resolução CNE/CEB nº 1/2005	03/02/2005	Atualização das diretrizes do ensino médio e da educação profissional técnica ao Decreto nº 5.154/2004	Curricular e organizacional	Revogada pela Resolução nº 6/2012
Resolução CNE/CEB nº 3/2008	09/07/2008	Instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio	Curricular e organizacional	Alterada pela Resolução nº 4/2012
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	13/07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Curricular e organizacional	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 2/2012	30/01/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação	Curricular	Mantida até a implantação da Resolução nº 3/2018
Resolução CNE/CEB nº 4/2012	06/06/2012	Nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio	Curricular	Superada por edições posteriores do catálogo
Resolução CNE/CEB nº 6/2012	20/09/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Curricular e organizacional	Revogada pela Resolução CP nº 1/2021
Resolução CNE/CEB nº 1/2014	05/12/2014	Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	Curricular	Superada pela Resolução nº 2/2020
Resolução CNE/CEB nº 3/2018	21/11/2018	Atualização das Diretrizes do Ensino Médio à Lei nº 13.415/2017, com formação geral básica e itinerários	Curricular e organizacional	Revogada pela Resolução nº 2/2024, com regime de transição
Resolução CNE/CP nº 4/2018	17/12/2018	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	Curricular	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 2/2020	15/12/2020	Quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos	Curricular	Vigente, com atualização pela Resolução CP nº 2/2024
Resolução CNE/CP nº 1/2021	05/01/2021	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	Curricular e organizacional	Vigente

Ato	Data	Síntese do conteúdo	Dimensão	Vigência indicativa
Resolução CNE/CP nº 1/2022	06/05/2022	Diretrizes para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio	Formação docente	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 1/2022	04/10/2022	Normas sobre Computação na Educação Básica, complemento à BNCC	Curricular	Vigente
Resolução CNE/CP nº 2/2024	04/04/2022	Incorporação de novas áreas tecnológicas aos catálogos de cursos técnicos e de cursos superiores de tecnologia	Curricular	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 2/2024	13/11/2022	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com formação geral básica de 2.400 horas e itinerários	Curricular e organizacional	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 2/2025	21/03/2022	Diretrizes sobre dispositivos digitais e integração curricular de educação digital e midiática	Curricular e organizacional	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 4/2025	12/05/2022	Parâmetros nacionais para a oferta dos itinerários formativos de aprofundamento	Curricular e organizacional	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 5/2025	16/05/2022	Diretrizes para a oferta preferencial de língua espanhola, em caráter optativo	Curricular	Vigente
Resolução CNE/CEB nº 7/2025	01/08/2022	Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral	Curricular e organizacional	Vigente, alterada pela Resolução nº 2/2026
Resolução CNE/CEB nº 4/2026	14/07/2022	Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral	Organizacional e curricular	Vigente

Fonte: Elaboração própria, a partir do inventário de resoluções do CNE (Vs01_01) e das fontes consultadas. Datas conforme repositórios públicos, com correção da data da Resolução nº 4/1999. Conferir no Diário Oficial da União.

3.1 | Periodização dos marcos

A periodização acompanha as inflexões da legislação de hierarquia superior, e não a cronologia dos atos do Conselho. O primeiro período, de 1996 a 2003, vai da LDB à vigência do Decreto nº 2.208/1997 e da separação entre ensino médio e formação técnica. O segundo, de 2004 a 2011, abre-se com o Decreto nº 5.154/2004 e alcança a incorporação da integração à LDB pela Lei nº 11.741/2008. O terceiro, de 2012 a 2016, reúne as diretrizes de 2012, o catálogo e o Plano Nacional de Educação de 2014. O quarto, de 2017 a 2023, é o período da flexibilização, aberto pela Lei nº 13.415/2017. O quinto, de 2024 a 2026, corresponde à recomposição promovida pela Lei nº 14.945/2024 e à regulamentação de 2024 e de 2025.

3.2 | Antecedentes constitucionais e legais

A Constituição de 1988 estabeleceu, no artigo 208, o dever do Estado com a progressiva extensão da gratuidade e da obrigatoriedade ao ensino médio, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, reformulou o dispositivo para a progressiva universalização do ensino médio gratuito. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009,

tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, com implantação progressiva até 2016, e a Lei nº 12.796, de 2013, adaptou a LDB à nova regra. O ensino médio passou, assim, de etapa de acesso seletivo a etapa de direito exigível, e o novo estatuto pressionou as redes a definir o que ensinar a uma população escolar mais ampla e mais heterogênea.

A LDB de 1996 definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e a educação profissional como modalidade integrada ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A redação original permitia que o ensino médio, atendida a formação geral, preparasse para o exercício de profissões técnicas, e a educação profissional constituía capítulo distinto. Esta dupla posição, dentro e fora do ensino médio, tornou a norma passível de interpretações opostas, e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, fixou a interpretação separatista que orientou o primeiro período.

3.3 | Primeiro período, de 1996 a 2003: separação e competências

O Decreto nº 2.208/1997 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. O texto organizou a educação profissional em três níveis, o básico, o técnico e o tecnológico, e determinou que o nível técnico tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio, oferecido de forma concomitante ou sequencial. Segundo os textos consultados, o decreto admitiu o aproveitamento de parcela limitada da carga horária do ensino médio na habilitação técnica, fixada em até vinte e cinco por cento. O desenho rompeu com os cursos técnicos integrados que as escolas técnicas federais ofereciam, e a literatura crítica o leu como legalização da dualidade. Kuenzer (1997) situou a política neste quadro de Estado neoliberal, e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) trataram o período como antecedente da controvérsia posterior.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e se apoiou no Parecer CNE/CEB nº 15/1998. O ato organizou o currículo em três áreas de conhecimento, linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e ciências humanas e suas tecnologias. Adotou como princípios estruturantes a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade, e fez da interdisciplinaridade e da contextualização os princípios pedagógicos do currículo, com organização por competências. Segundo o texto consultado, as diretrizes estabeleceram que não haveria dissociação entre formação geral e preparação básica para o trabalho, e mantiveram esta preparação distinta da formação técnica. Nascimento, Garcia e Czernisz (2023) compararam, em estudo recente, as diretrizes de 1998, de 2012 e de 2018 e discutiram a relação de cada texto com o mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/1999. Conforme o conhecimento prévio do pesquisador, pendente de conferência na fonte, o ato reuniu os cursos em vinte áreas profissionais e definiu competências profissionais gerais para cada área. A resolução operacionalizou o Decreto nº 2.208/1997 no âmbito do Conselho, e as duas diretrizes de 1998 e de 1999 formaram o par normativo da separação. O currículo do ensino médio ficou com as áreas de conhecimento, e o currículo técnico ficou com as

competências profissionais, e a articulação entre ambos dependeu da concomitância nas instituições e nas redes.

O balanço do período revela regulação de forte densidade conceitual e de fraca integração. As diretrizes de 1998 mobilizaram princípios e competências, e o Exame Nacional do Ensino Médio, criado no mesmo ano, também se organizou por competências e habilidades. A educação profissional, por sua vez, passou a operar em rede paralela. O período se encerrou com a mudança de governo, em 2003, e com a demanda social por revisão do decreto de 1997.

3.4 | Segundo período, de 2004 a 2011: integração restabelecida e institucionalizada

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208/1997 e restabeleceu a possibilidade de integração. O artigo 4º previu três formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, a integrada, com matrícula única na mesma instituição, a concomitante, com matrículas distintas, e a subsequente, para quem concluíra o ensino médio. Entre os princípios do artigo 2º constaram a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) examinaram a política de educação profissional do governo que editou o decreto e a descreveram como percurso histórico controvertido, e Moura (2013) discutiu o ensino médio integrado como possível travessia para a formação humana integral.

O CNE respondeu em duas frentes. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004, estabeleceu diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, atualizou as diretrizes do ensino médio e da educação profissional técnica às disposições do decreto de 2004, e adequou o quadro curricular das diretrizes de 1998 e de 1999 às três formas de articulação, segundo o resumo consultado. A Lei nº 11.788, de 2008, reorganizou o regime legal do estágio, e a norma de 2004 exige, por isso, conferência quanto à vigência.

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, transferiu a integração do decreto para a LDB. A lei acrescentou a Seção IV-A ao Capítulo II do Título V, com os artigos 36-A a 36-D, definiu a educação profissional técnica de nível médio como oferta articulada ao ensino médio ou subsequente a este, e renomeou o Capítulo III como Educação Profissional e Tecnológica. Cabe assinalar que o texto recolheu o repertório do decreto de 2004, e a matéria deixou de depender do Executivo. No fim do mesmo ano, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os institutos federais e definiu, entre os objetivos destes, a oferta de educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma integrada.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, instituiu e implantou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. O catálogo procurou ordenar a oferta por eixos tecnológicos e orientar a denominação dos cursos, o que conferiu ao Ministério e ao Conselho um instrumento de referência para a autorização de cursos e o reconhecimento de diplomas. A Lei nº 11.494, de 2007, havia criado o Fundeb, que incluiu o ensino médio entre as matrículas ponderadas, com fatores próprios para a oferta integrada à educação profissional, e a Emenda Constitucional nº 59, de 2009,

ampliou a obrigatoriedade. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, encerrou o período ao inserir o Ensino Médio em um marco comum a todas as etapas.

3.5 | Terceiro período, de 2012 a 2016: as diretrizes de 2012, o catálogo e o Plano de 2014

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O texto consultado, em resumo estruturado, fundamentou a etapa na formação integral, no trabalho e na pesquisa como princípios educativos e na integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Definiu estas dimensões no artigo 5º, organizou o currículo em quatro áreas, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, e fixou a duração mínima de três anos, com carga horária de 2.400 horas, distribuídas em 800 horas anuais e 200 dias letivos. Tratou ainda da articulação com a educação profissional técnica e das modalidades e dos públicos específicos, entre os quais educação especial, educação do campo, educação indígena e quilombola, e educação a distância.

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O texto consultado enumerou princípios que incluíram a articulação com o ensino médio e o trabalho como princípio educativo, previu a oferta articulada, nas variantes integrada e concomitante, e a subsequente, e organizou os cursos por eixos tecnológicos e pelo catálogo. Regulou a saída intermediária com qualificação, o estágio, a certificação e a formação docente, e revogou a Resolução CEB nº 4/1999 e a Resolução CEB nº 1/2005. A revogação encerrou a série de atos que derivavam do decreto de 1997 e consolidou, no plano do Conselho, o modelo de integração previsto na LDB.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 6 de junho de 2012, alterou a Resolução nº 3/2008 e definiu a nova versão do catálogo, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, atualizou o catálogo e seus critérios de composição, segundo o resumo de índice consultado. O catálogo tornou-se, com estas resoluções, um instrumento vivo de regulação da oferta, sujeito a revisões periódicas, e antecipou a lógica de atualização por edições que a Resolução de 2020 consolidaria.

O Plano Nacional de Educação de 2014, instituído pela Lei nº 13.005, definiu duas metas para a etapa. A meta 3 previu a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quinze a dezessete anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento ao final da vigência. A meta 11 previu triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com ao menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. Os relatórios de monitoramento consultados registraram que grande parte das metas do plano não foi cumprida, e Krawczyk (2011) havia tratado, antes da aprovação do plano, do significado político, social e econômico da ampliação da obrigatoriedade do ensino médio e das condições institucionais da etapa.

O período se encerrou com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, editada pelo Poder Executivo e convertida, em 2017, na Lei nº 13.415. Ferretti e Silva (2017) examinaram a medida provisória e a reforma que esta desencadeou na

perspectiva do Estado, do currículo e das disputas por hegemonia. A edição por medida provisória, e não por diretrizes do Conselho, deslocou o polo de decisão sobre o currículo do Ensino Médio para o Executivo e o Legislativo.

3.6 | Quarto período, de 2017 a 2023: flexibilização, base curricular e diretrizes da EPT

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB e o Fundeb, revogou a Lei nº 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A lei elevou progressivamente a carga horária anual mínima de oitocentas para mil e quatrocentas horas, com o mínimo de mil horas a partir de 2017, e estabeleceu que a BNCC ocuparia no máximo mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Definiu cinco itinerários formativos, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, e permitiu que profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, atuassem na formação técnica e profissional. Kuenzer (2017) analisou a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível, e Freitas (2018) discutiu a reforma empresarial da educação em que a reforma se inseriu.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as DCNEM à nova lei. Segundo o texto consultado, o currículo passou a compor-se, de forma indissociável, de formação geral básica e de itinerário formativo, com a formação geral limitada a mil e oitocentas horas, a inclusão de língua portuguesa e de matemática em todos os anos, o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e de 3.000 horas a partir de 2022, e limites para a educação a distância. A resolução previu que profissionais com notório saber atuassem apenas no itinerário de formação técnica e determinou que a Resolução nº 2/2012 permanecesse vigente até o início da implantação. O ato deu forma de diretriz à flexibilização, e a implantação nas redes ocorreu de modo progressivo a partir de 2022.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, e completou o conjunto formado pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. O texto consultado organizou a base em quatro áreas, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, com competências e habilidades por área. Macedo (2014) discutiu os sentidos de educação produzidos pela proposta de uma base curricular comum, e Cury, Reis e Zanardi (2018) organizaram análises dos dilemas e das perspectivas da BNCC. A base do Ensino Médio diferiu das etapas anteriores por não detalhar objetivos por ano, e a organização por áreas remeteu a distribuição dos componentes à definição dos currículos.

Na educação profissional, o período produziu dois atos de referência. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, aprovou a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com prazo de adaptação de dois anos, segundo o texto consultado. A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). O ato abrangeu a qualificação profissional, a educação profissional técnica de nível

médio e a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, previu as formas integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente, tratou dos itinerários formativos por eixo tecnológico e dos catálogos nacionais, e revogou a Resolução CEB nº 6/2012. Admitiu, ainda segundo o texto consultado, a docência de profissionais com notório saber.

A DCNEPT provocou reação imediata. Uma nota de repúdio (NOTA DE REPÚDIO, 2021), datada de 20 de janeiro de 2021 e subscrita por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Sinasefe), sustentou que as diretrizes fragmentavam o currículo, limitavam a formação geral, enfraqueciam a docência e abriam espaço à privatização endógena. A posição das entidades ilustra o campo de disputa em que a integração curricular ainda se movia.

Os demais marcos do período completaram o quadro. A Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, instituiu diretrizes para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022, definiu normas sobre computação na Educação Básica como complemento à BNCC, o que alcançou o Ensino Médio. Em 2023, o Ministério da Educação abriu consulta pública sobre a reforma e encaminhou ao Congresso Nacional projeto de alteração da lei de 2017, o que preparou o período seguinte.

3.7 | Quinto período, de 2024 a 2026: recomposição, itinerários e parâmetros

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, alterou a LDB para definir novas diretrizes do ensino médio. O texto consultado estabeleceu a carga horária mínima de mil horas anuais, com ampliação progressiva para mil e quatrocentas, fixou a formação geral básica em 2.400 horas, e em 2.100 horas nos cursos de formação técnica e profissional, e definiu itinerários formativos de no mínimo 600 horas, com cinco ênfases, entre as quais a formação técnica e profissional. Determinou ainda que as escolas oferecessem o aprofundamento em todas as áreas, tratou a língua espanhola como oferta preferencial e atribuiu ao CNE a edição de diretrizes até o fim de 2024, com implantação a partir do ano letivo de 2025. A lei reverteu, assim, a redução da formação geral básica e preservou a estrutura de itinerários.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, instituiu as DCNEM e vigorou a partir de 2 de dezembro de 2024. O texto consultado definiu o Ensino Médio como direito social e organizou o currículo pela articulação entre formação geral básica e itinerários formativos, com princípios de formação integral e integrada. Fixou o total mínimo de 3.000 horas, com formação geral básica de 2.400 horas nos itinerários de aprofundamento e de 2.100 ou 2.200 horas quando integrada à formação técnica, conforme a carga horária do curso técnico, e itinerários de no mínimo 600 horas. Incluiu o projeto de vida como estratégia transversal, tratou da educação digital como obrigatória, e previu a oferta de ao menos dois itinerários por escola. Disciplinou o itinerário de formação técnica e profissional nas formas integrada e concomitante, e estabeleceu regras de avaliação, de permanência e de transição, com a revogação da Resolução nº 3/2018, ressalvado o regime de transição das turmas anteriores.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 4 de abril de 2024, incorporou áreas tecnológicas aos catálogos de cursos técnicos e de cursos superiores de tecnologia, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, definiu as diretrizes sobre dispositivos digitais e educação digital e midiática, que alcançam o Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, instituiu os parâmetros nacionais para a oferta dos itinerários formativos de aprofundamento. Segundo resumos consultados, os parâmetros fixaram o mínimo de 600 horas, previram ao menos dois itinerários por escola e admitiram a formação técnica e profissional por meio de parcerias, com incorporação às turmas que ingressam em 2026. A Resolução CNE/CEB nº 5, de 16 de maio de 2025, tratou da oferta preferencial e optativa de língua espanhola, na esteira da lei de 2024.

As Resoluções CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, e nº 4, de 14 de julho de 2026, instituíram as diretrizes e os parâmetros da educação integral em tempo integral, e a Resolução nº 2, de 19 de junho de 2026, alterou a primeira. A DCNEM de 2024 previu, para o tempo integral, jornada de no mínimo sete horas diárias, segundo o texto consultado, e os atos de 2025 e de 2026 compõem com a diretriz curricular um conjunto de regulação da jornada. O período mostra, portanto, a passagem da etapa de conceber currículos para a etapa de dispor parâmetros de oferta e de qualidade, e o Plano Nacional de Educação de 2026 acrescentou a esta passagem metas de conclusão e de aprendizagem examinadas adiante.

4 | **Análise transversal dos marcos**

4.1 | **A dimensão curricular**

A sequência dos marcos curriculares revela uma alternância entre organização por competências, por dimensões da formação e por arranjo de formação geral e itinerários. As diretrizes de 1998 estruturaram o currículo em três áreas de conhecimento e em competências, com princípios de sensibilidade, de igualdade e de identidade. As diretrizes de 2012 substituíram este arranjo por quatro áreas e por uma concepção que tomou o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação. A Resolução de 2018 reorganizou o currículo em formação geral básica e itinerários, e a Resolução de 2024 manteve a composição, com nova distribuição de horas e com a exigência de oferta de itinerários de aprofundamento em todas as áreas. Em vinte e seis anos, o Conselho editou quatro diretrizes gerais para a etapa, ritmo de renovação superior ao das demais etapas da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, de 2018, introduziu inflexão de método. Até então, as diretrizes operavam por princípios e por áreas, e a BNCC acrescentou competências e habilidades por área, com a finalidade de servir de referência a currículos, a materiais didáticos e a avaliações. Sacristán (1998) situou nas prescrições administrativas o primeiro nível do currículo, e a densidade crescente das prescrições recoloca a questão da margem de decisão das escolas. No Ensino Médio, a questão assumiu forma particular, porque a base ocupa parte limitada da carga horária, e o restante do currículo é definido nos itinerários e nas propostas de cada rede.

Marcos de alcance transversal também atingem a etapa. A Resolução CNE/CP nº 1, de 2004, sobre a educação das relações étnico-raciais, a Resolução CNE/CP nº 1, de 2012, sobre a educação em direitos humanos, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2012, sobre a educação ambiental, constituem temas transversais do currículo do Ensino Médio. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2022, sobre computação, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2025, sobre dispositivos digitais e educação digital e midiática, acrescentaram conteúdos e restrições ligados à tecnologia. A DCNEM de 2024 incorporou estes temas ao definir a educação digital como obrigatória e ao tratar de seis temas contemporâneos transversais, segundo o texto consultado.

4.2 | A dimensão organizacional e a carga horária

A carga horária constitui o eixo organizacional mais sensível da etapa. A LDB de 1996 fixou o mínimo de oitocentas horas anuais, em duzentos dias letivos, e as diretrizes de 2012 traduziram o mínimo em 2.400 horas ao longo de três anos. A Lei nº 13.415/2017 previu a ampliação progressiva para mil e quatrocentas horas anuais e estabeleceu o piso de mil horas, e a Resolução de 2018 fixou o total de 3.000 horas a partir de 2022. A Lei nº 14.945/2024 e a Resolução de 2024 consolidaram as 3.000 horas e redistribuíram o total, com 2.400 horas de formação geral básica e ao menos 600 horas de itinerários.

A duração mínima de três anos permaneceu constante, e a jornada se diferenciou. A DCNEM de 2024 definiu o tempo integral como jornada de ao menos sete horas diárias, admitiu a organização em séries, semestres, ciclos e módulos, e previu regras específicas para o ensino noturno, com a possibilidade de duração superior a três anos e de uso excepcional de educação mediada por tecnologia. A Resolução de 2018 havia fixado limites para a educação a distância, de vinte por cento da carga horária total no ensino diurno, trinta por cento no noturno e oitenta por cento na educação de jovens e adultos, segundo o texto consultado. A Lei nº 14.945/2024 conservou a ampliação progressiva para mil e quatrocentas horas anuais como horizonte.

A organização da oferta técnica seguiu lógica própria. A Resolução CEB nº 6/2012 estabeleceu cargas horárias mínimas para as habilitações e para a forma integrada, e a DCNEM de 2024 previu que a formação geral básica se reduza a 2.100 ou 2.200 horas quando integrada à formação técnica. A regra reconhece que a soma da formação geral e da formação técnica pressiona o tempo escolar, e transfere para os sistemas a decisão de como distribuir as horas ao longo dos três anos.

4.3 | A dimensão funcional e a formação docente

A dimensão funcional agrega as normas sobre estágio, catálogos, certificação e docência. A Resolução CNE/CEB nº 1/2004 regulou o estágio de estudantes da educação profissional e do ensino médio, e a Lei nº 11.788/2008 reorganizou o regime jurídico da matéria, o que impõe leitura conjunta dos dois textos. Os catálogos de 2008, de 2012, de 2014 e de 2020 e a incorporação de áreas tecnológicas em 2024 formaram uma linhagem de atos de referência, todos de impacto médio, que ordenam a oferta e sustentam o reconhecimento de diplomas.

A docência da educação profissional concentrou a controvérsia. A Lei nº 13.415/2017 admitiu profissionais com notório saber na formação técnica e profissional, a

Resolução de 2018 restringiu a possibilidade ao itinerário técnico, e a Resolução CP nº 1/2021 previu a docência de profissionais com notório saber, segundo o texto consultado. A nota de repúdio de 2021 apontou a medida como enfraquecimento da profissão docente. A Resolução CP nº 1/2022 instituiu diretrizes específicas para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio, e pode ser lida como resposta do Conselho à lacuna de formação pedagógica destes profissionais.

A formação de professores do Ensino Médio seguiu as sucessivas diretrizes de formação inicial. A Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, substituiu-a com novas diretrizes para as licenciaturas, a formação pedagógica de graduados e a segunda licenciatura. A cada reforma curricular do Ensino Médio correspondeu, com defasagem, uma reforma da formação docente, e a defasagem produziu períodos em que professores formados sob uma base atuaram em currículos definidos por outra.

4.4 | Padrões de sucessão e de vigência

Os 23 marcos distribuem-se de modo irregular ao longo dos cinco períodos. Tabela 3 apresenta a distribuição, com o caráter predominante da regulação em cada fase.

Tabela 3. Distribuição dos marcos estruturantes por período e caráter predominante da regulação

Período	Marcos	Caráter predominante	Instrumentos principais
1996 a 2003	2	Separação entre ensino médio e formação técnica, com organização por competências	Diretrizes do ensino médio de 1998 e da educação profissional de 1999, com o Decreto nº 2.208/1997
2004 a 2011	4	Integração restabelecida e institucionalizada	Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008, resoluções de estágio, de atualização e de catálogo
2012 a 2016	4	Consolidação de diretrizes e de catálogo	Diretrizes de 2012 para o ensino médio e para a educação profissional técnica, catálogos de 2012 e de 2014
2017 a 2023	6	Flexibilização, base curricular e diretrizes gerais da EPT	Lei nº 13.415/2017, Resolução de 2018, BNCC do ensino médio, catálogo de 2020 e diretrizes de 2021
2024 a 2026	7	Recomposição da formação geral, parâmetros de oferta e tempo integral	Lei nº 14.945/2024, Resolução de 2024 e resoluções de 2025 e de 2026

Fonte: Elaboração própria, a partir do inventário de resoluções do CNE (Vs01_01). A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de alcance geral, foi alocada no período de 2004 a 2011.

O ritmo mostra, na etapa geral, intervalos decrescentes. Quatorze anos separaram as diretrizes de 1998 e as de 2012, seis anos separaram estas e a Resolução de 2018, e seis anos, a Resolução de 2018 e a de 2024. Na educação profissional, os intervalos cresceram. Cerca de cinco anos separaram as diretrizes de 1999 e a atualização de 2005, cerca de sete anos e meio, esta e as diretrizes de 2012, e cerca de oito anos, as diretrizes de 2012 e as de 2021. A aceleração recente restringe-se, portanto, à etapa geral, e coincide com a mudança do polo de decisão para a lei.

A sucessão de atos apresenta duas formas. A primeira é a substituição, quando um ato revoga o anterior, como ocorreu com a Resolução nº 3/1998, substituída pela nº 2/2012, com a nº 4/1999, superada pela nº 6/2012, e com a nº 3/2018, revogada pela nº 2/2024. A segunda é a sobreposição, quando atos de natureza distinta convivem, como a BNCC de 2018, as diretrizes de 2024 e os parâmetros de 2025. A sobreposição predomina desde 2018, e coloca para redes e escolas um problema de coerência, porque o mesmo tema é regulado por textos de origens e datas diferentes. A revogação da Resolução nº 3/2018, com regime de transição, criou ainda uma coexistência de turmas sob regimes distintos, o que torna a vigência de cada ato dependente da coorte de ingresso.

4.5 | Leitura comparada das diretrizes do Ensino Médio

As quatro diretrizes gerais do Ensino Médio, as de 1998, de 2012, de 2018 e de 2024, permitem leitura comparada que evidencia o movimento do Conselho. Tabela 4 sintetiza seis aspectos.

Tabela 4. Leitura comparada das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio (1998, 2012, 2018 e 2024)

Aspecto	CEB nº 3/1998	CEB nº 2/2012	CEB nº 3/2018	CEB nº 2/2024
Base legal da diretriz	LDB de 1996, na redação original	LDB, com a Lei nº 11.741/2008	LDB, com a Lei nº 13.415/2017	LDB, com a Lei nº 14.945/2024
Concepção geral da etapa	Princípios de sensibilidade, de igualdade e de identidade, com competências	Formação integral, com trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Currículo por formação geral básica e itinerário, de modo indissociável	Formação integral e integrada, com projeto de vida
Estrutura curricular da etapa	Três áreas de conhecimento	Quatro áreas de conhecimento	Quatro áreas e cinco itinerários formativos	Quatro áreas, formação geral básica e itinerários de aprofundamento e técnico
Carga horária total prevista	Mínimos da LDB, de 800 horas anuais	2.400 horas em três anos	Formação geral até 1.800 horas, total de 3.000 horas a partir de 2022	Total de 3.000 horas, com formação geral de 2.400 horas, ou de 2.100 e 2.200 horas na oferta técnica
Relação com a formação profissional	Preparação básica para o trabalho, sem dissociação da formação geral, e habilitação separada	Articulação com a educação profissional técnica, inclusive na forma integrada	Itinerário de formação técnica e profissional, com notório saber	Itinerário técnico integrado ou concomitante, com formação geral preservada
Avaliação e transição	Sem tratamento específico consultado	Sem tratamento específico consultado	Implantação a partir de 2022	Adaptação de SAEB e ENEM até 2027 e 2028, e transição em 2025 e 2026

Fonte: Elaboração própria, a partir das resoluções e das leis citadas e dos textos consultados. O conteúdo da Resolução nº 3/1998 decorre de textos consultados e de conhecimento prévio, com verificação pendente. As cargas horárias da Resolução nº 2/2024 decorrem de resumo estruturado do texto.

A leitura comparada mostra que a concepção da etapa oscilou entre a preparação para a vida produtiva e a formação humana integral, e que a organização curricular oscilou entre a formação comum e a escolha individual. As diretrizes de 1998 e de 2018 associaram o currículo a competências e, em 2018, a itinerários de escolha, e as de

2012 e de 2024 o ancoraram na formação integral e integrada. Nascimento, Garcia e Czernisz (2023) compararam as diretrizes de 1998, de 2012 e de 2018 e as leram como expressões de projetos de sociedade de cada período, em estudo anterior à Resolução de 2024.

A comparação revela ainda que a Resolução de 2024 combinou elementos de dois regimes. Da formação integral de 2012, herdou a concepção, com a expressão formação integral e integrada. Da flexibilização de 2018, herdou a estrutura de itinerários. O resultado é um texto de compromisso, em que a formação geral básica cresce de 1.800 para 2.400 horas e os itinerários preservam ao menos 600 horas de escolha. A estabilidade do compromisso permanece em aberto, porque as posições em disputa, do retorno à formação comum plena à ampliação da flexibilidade, continuam presentes no debate.

4.6 | Dualidade e integração

A dualidade estrutural entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho manual atravessa o acervo, e os marcos indicam quatro modos de tratá-la. O primeiro é a separação, do Decreto nº 2.208/1997 e das diretrizes de 1998 e de 1999. O segundo é a integração, do Decreto nº 5.154/2004, da Lei nº 11.741/2008 e das diretrizes de 2012. O terceiro é a flexibilização, da Lei nº 13.415/2017 e da Resolução de 2018, em que o itinerário técnico passou a competir com os itinerários acadêmicos. O quarto é a composição, da Lei nº 14.945/2024 e da Resolução de 2024, em que a formação técnica se integra ao arranjo curricular sem redução da formação geral para menos de 2.100 horas.

Tabela 5. Formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, por instrumento

Instrumento	Natureza	Relação com o ensino médio	Formas de oferta
Decreto nº 2.208/1997	Decreto	Organização curricular própria e independente	Concomitante e sequencial
Decreto nº 5.154/2004	Decreto	Integração restabelecida	Integrada, concomitante e subsequente
Lei nº 11.741/2008	Lei	Seção IV-A da LDB, artigos 36-A a 36-D	Articulada, integrada, concomitante e subsequente
Resolução CEB nº 6/2012	Diretrizes do CNE	Trabalho como princípio educativo e articulação com o ensino médio	Articulada, com variantes integrada e concomitante, e subsequente
Resolução CP nº 1/2021	Diretrizes do CNE	Ensino médio integrável a cursos técnicos, com itinerários por eixo	Integrada, concomitante, concomitante intercomplementar e subsequente
Resolução CEB nº 2/2024	Diretrizes do CNE	Itinerário de formação técnica e profissional no currículo do ensino médio	Integrada, concomitante e concomitante intercomplementar

Fonte: Elaboração própria, a partir dos atos citados e dos textos consultados. As formas de oferta da Resolução nº 2/2024 decorrem de resumo estruturado do texto.

A literatura crítica leu cada inflexão a partir do vocabulário da politécnica e da formação humana integral. Saviani (2003) discutiu o choque teórico em torno da politécnica, e Moura (2013) analisou o ensino médio integrado como travessia possível, no capitalismo periférico, para a formação humana integral. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) reuniram a discussão sobre a concepção de ensino médio integrado e suas contradições, e Kuenzer (2017) tratou a flexibilização curricular como expressão do

regime de acumulação flexível. A crítica de 2021 à DCNEPT, por sua vez, sustentou que as diretrizes privilegiavam a forma concomitante e a qualificação intermediária, em detrimento da formação integrada.

O dado que os marcos oferecem é a permanência das formas integrada, concomitante e subsequente desde 2004 e a consagração destas em lei em 2008. A dualidade não desapareceu do sistema, e o que mudou foi o instrumento de mediação. Em 1997, o decreto separou as trajetórias. Em 2008, a lei autorizou a integração. Em 2017, a lei ofereceu à juventude uma escolha entre itinerários, e a escolha se apresentou como flexibilidade, ainda que a disponibilidade real de itinerários dependesse da rede. Em 2024, a lei estabeleceu piso de formação geral, e o piso funciona como contenção da dualidade por diferenciação de percursos.

4.7 | Itinerários e formação geral básica

Os itinerários formativos constituem a inovação central da etapa desde 2017, e o termo já aparecia no Decreto nº 5.154/2004, no contexto da qualificação profissional. A Lei nº 13.415/2017 os organizou em cinco, e a Lei nº 14.945/2024 manteve os cinco itinerários, com a exigência de que as escolas ofereçam o aprofundamento em todas as áreas. A Resolução de 2024 previu que os sistemas garantam a oferta completa por meio de ao menos dois itinerários com ênfases distintas, com exceção das escolas de formação técnica e profissional, e a Resolução CEB nº 4/2025 fixou parâmetros nacionais para a oferta, com o mínimo de 600 horas e o ingresso de 2026 como referência, segundo os resumos consultados.

A trajetória da formação geral básica indica a correção de rota. O teto de 1.800 horas, de 2017, converteu-se em piso de 2.400 horas em 2024, e o piso de 2.100 horas para a oferta técnica preservou a formação geral mínima nos cursos integrados. A mudança pode ser lida como resposta, no plano normativo, ao debate crítico sobre a redução da formação comum. Ferretti e Silva (2017) haviam examinado a reforma no contexto de disputas por hegemonia, e a recomposição de 2024 mostra que a disputa prosseguiu no Legislativo e no Conselho.

O terceiro elemento é a língua espanhola. A Lei nº 11.161/2005 tornara obrigatória a oferta, a Lei nº 13.415/2017 a revogou, e a Lei nº 14.945/2024 tratou o espanhol como oferta preferencial. A Resolução CEB nº 5/2025 regulamentou a oferta em caráter optativo. O caso ilustra o ritmo pendular da regulação, e mostra como um componente curricular pode mudar de estatuto em três normas sucessivas.

4.8 | A educação profissional e o catálogo

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos funciona como o principal instrumento de referência da educação profissional técnica de nível médio. A Resolução de 2008 o instituiu, a de 2012 lhe deu nova versão, a de 2014 atualizou os critérios de composição e a de 2020 aprovou a quarta edição, com prazo de adaptação de dois anos, segundo o texto consultado. A Resolução CP nº 2/2024 incorporou novas áreas tecnológicas ao catálogo e ao de cursos superiores de tecnologia, e a DCNEPT de 2021 estabeleceu que o Ministério mantenha os catálogos atualizados e admitiu cursos experimentais por prazo determinado.

O catálogo atende a dois propósitos que nem sempre convergem. O primeiro é a padronização, que favorece o reconhecimento nacional de diplomas e a comparabilidade da oferta. O segundo é a resposta às demandas do setor produtivo, que exige atualização frequente e, com esta, certa flexibilidade de denominações. A sucessão de edições em 2008, 2012, 2014 e 2020 mostra que a regulação escolheu a atualização periódica, e a opção desloca parte do poder de definição do currículo técnico para o ato que revê o catálogo. A análise de conteúdo de cada edição é tarefa que a pesquisa deixa para a agenda futura.

4.9 | Financiamento, avaliação e permanência

O financiamento sustenta a efetividade dos marcos. O Fundeb, instituído em 2007 e tornado permanente em 2020, incluiu o ensino médio entre as matrículas ponderadas, e a complementação da União alcança vinte e três por cento em 2026, segundo a cobertura especializada consultada. A Lei nº 13.415/2017 criou política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, com repasses da União aos estados por prazo determinado, segundo o texto consultado. A Lei nº 14.818/2024 instituiu incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, para estudantes do ensino médio público, e a DCNEM de 2024 previu ações específicas para os beneficiários. A regulação da permanência, portanto, incorporou instrumentos de transferência de renda ao arcabouço curricular.

A avaliação em larga escala acompanhou as mudanças de currículo. O Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica constituem os principais instrumentos de monitoramento da etapa. A DCNEM de 2024 atribuiu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais a proposição da matriz de avaliação em larga escala e a adaptação do SAEB e do ENEM, em prazos que, segundo o resumo consultado, alcançam 2027 e 2028. A sincronia entre currículo e avaliação, que a reforma de 2017 havia deixado em aberto, passou a constar da norma.

O novo Plano Nacional de Educação retomou a preocupação com a permanência e com a aprendizagem. Segundo a análise consultada, a meta 4.d prevê que ao menos noventa por cento dos estudantes concluam o ensino médio na idade regular, e as metas do objetivo 5 tratam da aprendizagem no ensino médio, com alvo de oitenta por cento em nível adequado ao final da vigência. O plano de 2014 fixara meta de taxa líquida de matrículas de oitenta e cinco por cento, de natureza distinta, e a mudança de indicador desloca o foco do acesso para a trajetória e a conclusão.

4.10 | Modalidades, inclusão e diversidade

O Ensino Médio recebeu regulação complementar de atos voltados a modalidades e públicos específicos. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as diretrizes da educação especial na Educação Básica, a Resolução nº 2/2008, as diretrizes complementares da educação do campo, e as Resoluções nº 5/2012 e nº 8/2012 as diretrizes da educação escolar indígena e da educação escolar quilombola. A Resolução nº 3/2016 tratou do atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, segundo o resumo de índice consultado, e a Resolução nº 1/2020 assegurou o direito de matrícula de estudantes migrantes, refugiados,

apátridas e solicitantes de refúgio. A DCNEM de 2024 referiu-se expressamente a estas modalidades ao assegurar os direitos de aprendizagem da BNCC com respeito à especificidade de cada uma.

A educação de jovens e adultos mantém relação estreita com a educação profissional. A Lei nº 11.741/2008 acrescentou dispositivo à LDB que determina a articulação preferencial da educação de jovens e adultos com a educação profissional, e a Resolução CEB nº 6/2012 previu carga horária mínima para a educação de jovens e adultos integrada à formação técnica, segundo o texto consultado. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 instituiu as diretrizes operacionais nacionais para a modalidade, alterada pela Resolução nº 6/2025, e a articulação entre esta norma e a DCNEM de 2024 constitui matéria de pesquisa.

A regulação convergiu, por conseguinte, para o princípio de que a etapa deve respeitar especificidades culturais, territoriais e etárias. A exigência de itinerários em escolas pequenas, no campo e em comunidades tradicionais, contudo, tensiona o princípio, porque a oferta de dois itinerários demanda quadro docente e infraestrutura que muitas escolas podem não possuir. A Resolução de 2024 previu, para o ensino noturno, projetos integradores em local e tempo alternativos, e a solução para as escolas pequenas, rurais e indígenas depende de regulamentação estadual.

5 | **Discussão**

Os resultados dialogam com a literatura em cinco pontos. O primeiro é a persistência da dualidade. Kuenzer (1997) situou as políticas dos anos 1990 no quadro do Estado neoliberal, e Kuenzer (2017) tratou a flexibilização de 2017 no contexto do regime de acumulação flexível. Os marcos confirmam que a dualidade mudou de forma sem desaparecer. A separação formal de 1997 cedeu à integração de 2004 e de 2008, a flexibilização de 2017 reintroduziu diferenciação de percursos, e a composição de 2024 tenta limitá-la por meio de piso de formação geral. A dificuldade reside no fato de que o piso de 2.100 horas nos cursos técnicos ainda deixa os estudantes da oferta técnica com formação geral 300 horas menor do que a dos demais.

O segundo ponto é o estatuto da integração curricular. Moura (2013) analisou o ensino médio integrado como travessia possível para a formação humana integral, e Saviani (2003) discutiu a politecnia. Os marcos mostram que a integração é, no plano normativo, uma forma de articulação ao lado da concomitância e da subsequência. A concepção de 2012 tomou a formação integral como princípio, e as diretrizes de 2021 e de 2024 trataram a integração como uma entre as formas de oferta. A pesquisa acompanhou a evolução do texto, e a análise da efetividade pertence a estudos de matrículas por forma de oferta.

O terceiro ponto é o lugar do Conselho na definição do currículo. Ferretti e Silva (2017) examinaram a reforma iniciada por medida provisória como disputa por hegemonia, e o percurso posterior confirma a análise no plano institucional. As diretrizes de 2018 e de 2024 adaptaram o currículo a leis editadas fora do Conselho, e a autonomia do órgão residiu na regulamentação. Bowe, Ball e Gold (1992) situaram a produção do texto como contexto próprio da política, e Mainardes (2006) sistematizou a abordagem para o campo educacional brasileiro. A trajetória do Ensino Médio oferece

exemplo nítido de texto produzido em múltiplas arenas, com o Conselho em posição de mediação.

O quarto ponto é o direito à educação e a permanência. Krawczyk (2011) tratou do significado da ampliação da obrigatoriedade do ensino médio, e Cury (2008) discutiu a educação básica como direito. Os marcos mostram a passagem de uma regulação centrada no acesso para uma regulação que inclui a permanência, com o incentivo financeiro-educacional de 2024, as ações de prevenção ao abandono da DCNEM e a meta de conclusão do novo Plano Nacional de Educação. A exigibilidade deste direito, todavia, depende de financiamento e de oferta de itinerários que a matrícula obrigatória não garante por si.

O quinto ponto é o risco de mercantilização e de privatização. Freitas (2018) discutiu a reforma empresarial da educação, e a crítica de 2021 à DCNEPT apontou a privatização endógena. A DCNEM de 2024 previu parcerias com organizações autorizadas para o fortalecimento da formação técnica e profissional, com procedimentos de registro de matrícula, frequência, desempenho e certificação, segundo o texto consultado. Macedo (2014) discutiu os sentidos de educação produzidos pela proposta de base comum, e Cury, Reis e Zanardi (2018) organizaram análises dos dilemas da BNCC. A regulação de parcerias na educação profissional exige acompanhamento específico, pois é o ponto em que a norma nacional encontra a oferta privada e o Sistema S.

5.1 | Alcance e limites da regulação nacional

A regulação nacional do Ensino Médio opera por normas gerais, e a distância entre o texto e a escola depende de camadas intermediárias. O Conselho fixa diretrizes, os conselhos estaduais as regulamentam, e as secretarias de educação traduzem a regulamentação em currículos, matrizes, portarias e calendários de implantação. Cada camada interpreta a superior, e a análise dos atos do Conselho captura apenas o primeiro passo de um percurso mais longo. O caráter mandatório das diretrizes reforça a relevância do primeiro passo, e os parâmetros, os pareceres e os referenciais do Ministério exercem influência mais próxima da indução do que da obrigação.

O primeiro limite é a hierarquia normativa. Os marcos do Ensino Médio e da EPT foram, em boa parte, respostas a decretos e leis, e o espaço de decisão do Conselho depende do que a lei deixa à regulamentação. A DCNEM de 2024 executou o mandato da Lei nº 14.945/2024, com prazo fixado na própria lei, e o exemplo indica que a definição das cargas horárias e da estrutura do currículo saiu da esfera do Conselho e passou à do Legislativo.

O segundo limite é a heterogeneidade das redes. Estados com grande capacidade técnica constroem matrizes próprias e formam equipes, e estados pequenos dependem de apoio federal. A exigência de oferta de ao menos dois itinerários, a formação de professores para novos componentes e a adequação de laboratórios e de tempo escolar exigem investimentos que os orçamentos estaduais nem sempre comportam. O prazo de transição previsto para 2025 e 2026 é, por isso, variável decisiva para avaliar o alcance efetivo do marco.

O terceiro limite é a convivência entre a oferta pública e a oferta privada e por parcerias. A educação profissional técnica se realiza em institutos federais, em redes estaduais, em escolas privadas e em instituições do Sistema S, com regimes de

autorização distintos. Os marcos incidem sobre este conjunto, e a exigência de padrões comuns cria tensões com a diversidade de arranjos de financiamento. As parcerias para a formação técnica, previstas na DCNEM de 2024, tornam a tensão mais visível.

O quarto limite diz respeito à dimensão pedagógica. Os marcos afirmaram, de modo progressivo, a formação integral, o projeto de vida, a educação digital e o trabalho como princípio educativo. A incorporação destes princípios nas práticas depende de formação docente, de tempo de planejamento e de condições de trabalho, e nenhuma resolução garante por si a mudança da cultura escolar. Este limite recomenda cautela na leitura dos marcos como indicadores de transformação da prática e reforça a necessidade de estudos empíricos.

5.2 | Agenda de pesquisa

O inventário produzido permite formular uma agenda de pesquisa em cinco frentes. A primeira é a análise da recepção da DCNEM de 2024 e dos parâmetros de 2025 nos sistemas estaduais, com a comparação de matrizes curriculares e de normas de conselhos de diferentes regiões, para identificar padrões de adesão, de adaptação e de resistência. O ciclo de políticas de Ball oferece o quadro apropriado, porque situa a tradução local do texto como parte da produção da própria política.

A segunda frente é o estudo dos efeitos da sucessão de regimes curriculares sobre as trajetórias dos estudantes. As coortes que ingressaram entre 2022 e 2025 cursaram currículos sob a Resolução de 2018, sob regimes de transição ou sob a de 2024, e os dados dos censos escolares, do SAEB e do ENEM permitem examinar permanência, conclusão e desempenho por coorte. Estudos longitudinais dariam consistência a estas comparações.

A terceira frente é o acompanhamento da educação profissional técnica por forma de oferta. A distribuição das matrículas entre as formas integrada, concomitante e subsequente, por rede administrativa, permitiria avaliar em que medida as diretrizes de 2012 e de 2021 alteraram o perfil da oferta e a meta de triplicar as matrículas do plano de 2014. A análise dos catálogos de 2008 a 2024 completaria o quadro.

A quarta frente é a formação e a carreira dos docentes. A pesquisa pode acompanhar o efeito do notório saber e das diretrizes de formação de professores da educação profissional sobre o perfil do corpo docente, e a articulação entre as diretrizes de formação inicial de 2019 e de 2024 e as diretrizes do Ensino Médio.

A quinta frente é a leitura crítica do uso de inteligência artificial nos itinerários tecnológicos e na educação profissional. As diretrizes de 2025 sobre dispositivos digitais e o parecer em construção abrem campo em que a pesquisa educacional pode contribuir com evidências sobre usos, riscos e alternativas, com estudos de campo em escolas de Ensino Médio e em cursos técnicos.

6 | Marcos em construção: o novo Plano Nacional de Educação e a inteligência artificial

O novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, para o decênio 2026 a 2036, compreende 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias, segundo a cobertura especializada consultada. Para o Ensino Médio, as

análises consultadas registraram a meta de que ao menos noventa por cento dos estudantes concluam a etapa na idade regular, com atenção à redução de desigualdades entre grupos sociais, e metas de aprendizagem que apontam para oitenta por cento dos estudantes em nível adequado ao final da vigência. Para a educação profissional, a análise do Todos Pela Educação mencionou metas de qualidade da oferta, e a leitura de trechos do texto legal indicou estratégia de fortalecimento da articulação entre a educação básica e a educação profissional e tecnológica, com expansão de matrículas gratuitas de ensino médio na forma articulada. A cobertura consultada registrou ainda os percentuais de investimento de 7,5% do produto interno bruto no sétimo ano de vigência e de 10% ao final do período. A pesquisa não teve acesso ao Anexo I da lei, e os números específicos das metas do Ensino Médio e da educação profissional dependem de leitura direta do texto oficial.

O segundo marco em construção é o parecer do CNE sobre o uso da inteligência artificial na educação. A cobertura jornalística consultada informou que o Conselho aprovou o texto em 1º de setembro de 2026, com homologação pendente do Ministério da Educação e prazo de adaptação dos sistemas de doze meses após a homologação, e que uma versão preliminar havia sido aprovada em maio do mesmo ano para consulta. O texto adota classificação de riscos, com usos de risco baixo, moderado, alto e excessivo. A cobertura mencionou como risco alto a correção automatizada e a vigilância biométrica de provas, e como risco excessivo a pontuação social, a vigilância emocional, o perfilamento psicológico e as decisões automatizadas de promoção. A cobertura registrou o princípio de que o juízo avaliativo é do professor e não pode ser substituído pela inteligência artificial, e a orientação de uso planejado, progressivo e integrado ao currículo na Educação Básica.

As reportagens consultadas não detalharam regras específicas para o Ensino Médio e para a educação profissional, e a pesquisa não formula, por isso, conclusões sobre o tratamento das duas etapas. Como o parecer não constitui resolução e o texto oficial não foi objeto de leitura direta, a análise permanece provisória. Três pontos de contato com os marcos podem ser assinalados como hipóteses de leitura. A DCNEM de 2024 tornou obrigatória a educação digital, inclusive computação, programação e robótica, e o parecer pode dar a este componente um quadro de uso responsável. A avaliação em larga escala e a correção automatizada de provas, que o parecer situou como uso de risco elevado, tocam diretamente a adaptação do SAEB e do ENEM prevista para 2027 e 2028. A formação técnica em áreas tecnológicas, por fim, depende dos catálogos, e a eventual incorporação de competências de inteligência artificial a estes catálogos permanece questão aberta.

Considerações finais

A pesquisa identificou 23 marcos estruturantes do CNE para o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, entre 1998 e 2026, e mostrou que a regulação percorreu quatro movimentos sucessivos, como a hipótese de trabalho previa. O primeiro separou o ensino médio da formação profissional, entre 1997 e 2003. O segundo restabeleceu a integração e a institucionalizou, entre 2004 e 2016. O terceiro flexibilizou o currículo por itinerários, a partir de 2017. O quarto recompôs a formação geral básica e reorganizou os itinerários, a partir de 2024. A trajetória

exprime a oscilação entre a dualidade e a integração, mediada por decretos e leis mais do que pelas resoluções do Conselho.

Quatro conclusões merecem destaque. A primeira é que a dualidade estrutural se manteve e mudou de forma, do decreto de separação à lei de integração, da flexibilização por itinerários ao piso de formação geral. A segunda é o deslocamento do polo de decisão do currículo do Conselho para o Executivo e o Legislativo, e a consequente posição de regulamentação das diretrizes de 2018 e de 2024. A terceira é a aceleração da sucessão dos atos e a sobreposição de regimes, que colocam para as redes um problema de coerência e de transição. A quarta é a distância entre a norma e as condições de oferta, particularmente relevante na exigência de itinerários, na formação docente e no financiamento.

As recomendações decorrem dos achados. Recomenda-se ao CNE e ao Ministério da Educação a elaboração de texto consolidado das normas do Ensino Médio e da educação profissional, com indicação de vigência e de regimes de transição por coorte. Recomenda-se aos conselhos estaduais a regulamentação complementar dos parâmetros de 2025, com cronograma de adequação e apoio técnico às escolas menores e às do campo. Recomenda-se às redes a revisão das matrizes curriculares à luz do conjunto de marcos, com atenção às cargas horárias da formação geral e à oferta efetiva de itinerários. Recomenda-se à pesquisa o acompanhamento da implementação, com estudos por forma de oferta da educação profissional, e a leitura direta dos textos oficiais das resoluções de 2024, de 2025 e de 2026, que a presente análise apoiou em resumos e em fontes secundárias.

As limitações do estudo decorrem do corpus e do método. As listas de origem apresentam lacunas, a verificação em fonte primária alcançou parte dos atos e o conteúdo de vários marcos foi extraído de resumos e de textos secundários, com valores numéricos a conferir. Os textos oficiais do portal do Ministério da Educação não foram acessados de modo direto. Os marcos foram identificados por critérios de impacto normativo, e a apreciação da efetividade permanece como agenda de pesquisa. O material produzido, contudo, oferece base sistematizada para pesquisas subsequentes e para a formulação de políticas, e a atualização periódica do inventário permitirá acompanhar a produção normativa dos próximos anos.

Referências

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 6 de maio de 2022. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 4 de abril de 2024. Incorpora novas Áreas Tecnológicas aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT) e de Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF: CNE, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF: CNE, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022. Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC. Brasília, DF: CNE, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de dezembro de 2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de junho de 2026. Altera a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 21 de março de 2025. Institui Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e a integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Diretrizes para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF: CNE, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 8 de abril de 2025. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 14 de julho de 2026. Institui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade da Educação Integral em Tempo Integral. Brasília, DF: CNE, 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 6 de junho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 16 de maio de 2025. Diretrizes para a oferta preferencial de Língua Espanhola em caráter optativo no Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 17 de julho de 2025. Altera a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 1º de agosto de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

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.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; 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 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, para estudantes matriculados no ensino médio público, a fim de promover a permanência e a conclusão escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2026.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016.

-
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. 2018.
- FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013.
- NASCIMENTO, A. A.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. Diretrizes curriculares para o ensino médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, 2023.
- NOTA de repúdio às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica. *Trabalho Necessário*, Niterói, 20 jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/announcement/view/474>. Acesso em: 30 set. 2026.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

Declaração sobre o uso de inteligência artificial

A inteligência artificial generativa foi utilizada como ferramenta de apoio à organização das informações fornecidas para este artigo. O uso ocorreu como auxílio ao trabalho intelectual, sem substituir a análise dos documentos e das fontes. A seleção e a interpretação das informações, assim como a revisão e a responsabilidade pela versão final do texto, cabem ao autor. Ao final, a IA foi utilizada para a correção ortográfica e semântica do texto e também para gerar o resumo e as palavras-chave.

Sobre o autor

Marcos Cordioli é mestre em Educação pela PUC-SP, palestrante, consultor e empresário. Atua há décadas como pesquisador e professor nas áreas de políticas educacionais, currículo e gestão da educação brasileira, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A trajetória de estudos sobre a legislação e as políticas curriculares brasileiras teve início em 1997, com a publicação de sua primeira obra sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais. Desde então, publicou livros e centenas de artigos, além de participar de palestras, cursos, pesquisas e projetos educacionais em diferentes regiões do Brasil e no exterior.

Em 2011 e 2012, atuou como consultor ad hoc da relatoria do Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados, participando de processos de discussão e sistematização de propostas para o planejamento da educação brasileira.

Foi secretário de Cultura de Curitiba e secretário de Inovação de Maringá. Também atuou como professor em cursos de graduação, especialização e mestrado e como consultor de instituições e sistemas de ensino.

Atualmente, concentra sua principal atividade de pesquisa no projeto "Políticas de Gestão de Currículos e Conteúdos Educacionais no Brasil pós-LDB (1996–atualidade)", dedicado à organização, análise e interpretação da trajetória das políticas curriculares brasileiras, de seus documentos normativos e dos processos de formulação e implementação conduzidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelos sistemas de ensino.

Como segunda frente de pesquisa e atuação, dedica-se às transformações da educação diante das novas tecnologias, especialmente às possibilidades de utilização da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, na formação de educadores e na gestão das instituições e dos sistemas de ensino.

Sobre esta temática, Marcos Cordioli é autor, entre outras publicações, de:

CORDIOLI, Marcos. Currículo Escolar: Teorias e Práticas. Pinhais: Ed. Melo, 2005.

CORDIOLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1997.

CORDIOLI, Marcos. Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil. Curitiba: Dialógica, 2011.

Contato: marcos.cordioli@gmail.com | (41) 99682-9123 | [@marcoscordioli](#) | marcoscordioli.com.br