
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 34 Número 79

15 de setembro de 2026

ISSN 1068-2341

Regulação e Regulamentação Normativa: Tensões diante de Políticas de Flexibilização e Padronização Curricular no Brasil (2017-2025)

Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná – UFPR
Brasil



Cleverson José dos Santos

Universidade Federal do Paraná - UFPR
Brasil

Citação: Silva, M. R. da, & Santos, C. J. dos. (2026). Regulação e regulamentação normativa: Tensões diante de políticas de flexibilização e padronização curricular no Brasil (2017-2025). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(79). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.10306>

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir os processos de regulação e regulamentação das determinações da Lei nº 13.415/17 (Novo Ensino Médio) nas esferas estaduais considerando o federalismo brasileiro. Teve como campo empírico os estados da região Sul do Brasil. Trata-se de pesquisa documental com procedimentos de análise de conteúdo segundo Bardin (2021). Os principais resultados indicam um processo tensionado por mecanismos de centralização e descentralização que resulta, ao mesmo tempo, em diversificação curricular e em padronização por meio da reprodução de proposições presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, processo atinente às prerrogativas do federalismo brasileiro.

Palavras-chave: regulação e regulamentação; flexibilização e padronização curricular; Novo Ensino Médio

Regulation and normative rulemaking: Tensions amidst curricular flexibilization and standardization policies in Brazil (2017-2025)

Abstract: This article discusses the processes of regulation and rulemaking of the determinations of the Law n. 13.415/17 (New Secondary Education) at state level, considering Brazilian federalism and drawing upon empirical data retrieved from the states of the southern region of Brazil. This is documentary research with content analysis procedures according to Bardin (2021). The main results indicate a process that is strained by centralization and decentralization mechanisms resulting, at the same time, in curricular diversification and standardization through the reproduction of propositions found in the document of the National Common Curricular Basis for Secondary Educational process related to the prerogatives of Brazilian federalism.

Keywords: federalism and state rulemaking; curricular flexibilization and standardization; New Secondary Education

Regulación y reglamentación normativa: Tensiones ante políticas de flexibilización y estandarización curricular en Brasil (2017-2015)

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir los procesos de regulación y reglamentación de las determinaciones de la Ley nº 13.415/17 en las esferas de los estados de Brasil teniendo en cuenta el federalismo brasileño. El campo empírico estuvo constituido por los estados de la Región Sur de Brasil. Se trata de una investigación documental con procedimientos de análisis de contenido según Bardin (2021). Los principales resultados indican un proceso tensionado por mecanismos de centralización y descentralización que resulta, al mismo tiempo, en diversificación curricular y en estandarización por medio de la reproducción de proposiciones presentes en el documento de la Base Nacional Curricular para la Enseñanza Media, un proceso relacionado con las prerrogativas del federalismo brasileño.

Palabras-clave: federalismo y reglamentación en los estados; flexibilización y estandarización curricular; Nueva Enseñanza Media

Regulação e Regulamentação Normativa: Tensões diante de Políticas de Flexibilização e Padronização Curricular no Brasil (2017-2025)

O texto da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), trouxe a necessidade de regulamentação, por parte de cada uma das redes estaduais de ensino, de vários de seus dispositivos: a composição da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB); a composição dos chamados itinerários formativos (IF); a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a realização de parcerias entre setor público e privado para a oferta do chamado “Novo Ensino Médio”, a oferta de parte da carga horária na modalidade a distância, dentre outros.

A pesquisa da qual resulta o presente artigo se destinou à análise do processo de regulação e regulamentação normativa nas esferas estaduais, bem como dos documentos exarados a fim de cumprir ao disposto na Lei nº 13.415/17. Trata-se de pesquisa com fontes documentais. A Lei nº 13.415/17 já indicava que as instâncias federais – Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) – produziriam diretrizes e documentos indutores que se tornariam as referências para a elaboração de normas e documentos curriculares nas esferas estaduais.

A metodologia foi composta da análise dos registros do processo de regulamentação e dos documentos normativos produzidos pelos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação das unidades da federação da região Sul do Brasil, disponíveis nos *sites* de cada instituição. Com base em Bardin (2021), os procedimentos de pesquisa contemplaram a leitura exploratória das fontes e a posterior definição de categorias e unidades de análise, as quais serão explicitadas no decorrer do texto. Ao tempo em que se reuniam tais fontes, o acompanhamento da produção bibliográfica acerca do objeto de estudo foi outro recurso fundamental para o tratamento e compreensão das informações coligidas. As análises foram desenvolvidas a partir de alguns conceitos considerados centrais para a compreensão do processo de implementação de uma reforma educacional no contexto brasileiro, nomeadamente, federalismo, regulação, regulamentação, centralização, descentralização, flexibilização e padronização curricular.

O texto traz, inicialmente, uma seção com vistas a situar o debate sobre a regulação e regulamentação no federalismo, em seguida se dedica à apreciação do processo de regulamentação da Lei nº 13.415/17 pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e, por fim analisa as propostas das redes estaduais de ensino evidenciando como resultado a existência de tensões e contradições em meio às formulações sobre currículos padronizados e flexíveis.

Breves Notas sobre os Processos de Regulação e Regulamentação no Federalismo Brasileiro

Na Constituição Federal de 1988, o Brasil reafirmou o sistema federativo como modelo de organização político-administrativa do Estado, que passa a ser composto pela União, pelos estados e municípios. No caso da federação brasileira, que se consolidou em um Estado de tradição clientelista e patrimonialista, os interesses das elites políticas e econômicas se cruzam com a atuação dos entes federados (Pereira, 2021). Por consequência, o federalismo não pode ser compreendido como fruto de relações amistosas entre os governos central e subnacionais, mas é retrato de conflitos políticos, administrativos e financeiros.

Nesse sentido, conceituar a federação brasileira a partir de seus conflitos, torna mais complexa a compreensão dos desdobramentos das políticas educacionais, sobretudo daquelas formuladas no âmbito da União. Para Araujo (2018), a relação entre os entes federados pode ser definida a partir dos conceitos de coordenação e cooperação. Enquanto este representa a ação conjunta dos entes na tomada de decisão, aquele demonstra que a atuação é isolada, geralmente com centralização da União. Contudo, coordenação e cooperação podem acontecer de maneira simultânea ou mesmo híbrida na condução das políticas públicas.

A oscilação ou a mescla entre coordenação e cooperação pode ser explicada, em parte, pelas competências estabelecidas pela Constituição para cada ente federado. Em síntese, a Carta Magna traz um conjunto amplo de competências comuns, a exemplo da educação, cuja responsabilidade é compartilhada entre a União, os estados e municípios. Por outro lado, a definição das diretrizes e bases da educação nacional é competência privativa da União, cabendo aos estados atuação complementar (Brasil, 1988).

Com efeito, a implementação das políticas educacionais é competência de todos os entes, desde que sejam observadas as normas derivadas da União. Em tese, tal dispositivo constitucional pode corroborar com a centralização das políticas pelo governo central. Entretanto, a autonomia dos entes federados, princípio do sistema federativo, faz com que estados e municípios não sejam meros executores das políticas, mas promovam ajustes e até inovações na condução destas. Nesse cenário, assumir que as unidades da federação apenas complementam as normas exaradas pelo governo central pode compactuar com a ideia de que as políticas são objeto de regulamentação. Por

regulamentação, entende-se que a implementação das políticas é resultado apenas de definições administrativas, expressas em documentos normativos.

Na perspectiva de Barroso (2018), o conceito de regulamentação é insuficiente para analisar a conformação das políticas educacionais mais recentes. Por consequência, o autor adota o conceito de regulação por entender que as políticas refletem os interesses de atores públicos e privados, do nível transnacional ao local, manifestos em diferentes documentos, nem sempre coerentes entre si. Nesse sentido, as políticas educacionais representam a ação de diferentes redes de poder e influência, que abarca desde as orientações de organismos multilaterais até as decisões tomadas no interior das escolas. Esse processo é denominado regulação multinível ou multirregulação (Barroso, 2018).

Segundo Barroso (2018), a regulação de políticas educacionais pode ser compreendida pela tendência de transição do modelo burocrático para o pós-burocrático. O modelo burocrático está centrado nos mecanismos de operacionalização da política, ao passo que o pós-burocrático está associado aos processos de privatização, de fortalecimento da avaliação em larga escala e da autonomia das escolas. Essa tendência é um dos efeitos da ascensão do neoliberalismo e seus mecanismos de governança, ainda que adquira contornos específicos em cada parte do mundo, uma vez que, na perspectiva de Afonso (2019), as ideias neoliberais não foram igualmente assimiladas por todos os Estados.

Entretanto, estudos empíricos realizados em diferentes países demonstram que a regulação das políticas educacionais se converteu num formato híbrido entre os modelos burocrático e pós-burocrático, embora existam diferenças em cada Estado (Afonso, 2019; Barroso, 2018; Gorostiaga, 2020). Portanto, os princípios da regulação pós-burocrática não são totalmente incorporados, já que o processo de regulação é reflexo de disputas que perpassam o Estado.

Tendo em vista que a regulação multinível é característica das políticas no contexto do neoliberalismo, pode-se inferir que os processos de regulação no sistema federativo apresentam especificidades. Conforme Pereira (2021), no Brasil, a tradição de coordenação das políticas por parte da União reduz os impactos da regulação multinível, por mais que esse aspecto não seja capaz de anular a atuação dos entes subnacionais. Nesse sentido, a contribuição de Barroso (2005) é significativa pois evidencia que não há relação direta entre federalismo e a descentralização na regulação das políticas. Isto é, o sistema federativo não garante a participação social nos processos de regulação.

Nesse cenário, analisar a regulação de políticas educacionais tal qual a reforma do Ensino Médio demanda entender os tensionamentos entre coordenação e cooperação federativa no direcionamento da reforma, assim como compreender de que forma as unidades da federação produzem interpretações sobre a política em um processo de regulação multinível. Ao mesmo tempo, cabe observar como textos normativos representam mecanismos de padronização ou flexibilização curricular. Em parte, as ausências e inconsistências identificados no processo de regulação reflete um país cujo Sistema Nacional de Educação (SNE) é recente.

A Lei nº 13.415/17 e sua Regulamentação pelos Conselhos Estaduais de Educação

A reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017¹ teve sua origem na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, publicada nos primeiros dias do governo de Michel Temer (Movimento

¹ No ano de 2024, após identificação de problemas e resistências no contexto de implementação desse primeiro ciclo da reforma do ensino médio iniciada em 2016, ocorre nova alteração na LDB por meio da Lei nº 14.945/24, com início de implementação obrigatória a partir de 2026.

Democrático Brasileiro – MDB), tendo Mendonça Filho a frente do MEC (Brasil, 2016). Sob argumento de que o Ensino Médio no Brasil é engessado, com número excessivo de disciplinas, não prepara para o mercado de trabalho e possui baixa atratividade entre os jovens, o governo Temer introduziu mudanças significativas na LDB, sobretudo nos artigos 35 e 36. Na concepção de Araújo (2019), a referida MP é consequência direta do golpe jurídico-midiático-parlamentar que depôs a presidente reeleita Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT). Na condição de MP, o texto deve ser votado pelo Congresso Nacional em até 120 dias, o que se traduziu num processo aligeirado de discussão.

Durante o período de tramitação da MP no Congresso Nacional, foram organizadas audiências públicas nas diferentes regiões do Brasil. Ao analisar o posicionamento das diferentes entidades presentes nas audiências, Ferreti e Silva (2017) demonstram que os institutos privados, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e o MEC, que atuaram no sentido preservar os termos da MP, obtiveram êxito em seus objetivos, em detrimento das entidades sindicais, científicas e de representação dos estudantes, cujas críticas foram relevadas pelo Congresso. Segundo Maciel (2019), os espaços de participação se pautaram por ajustes no texto da MP, não por sua rejeição, como pautavam os movimentos sociais. Com efeito, a reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 é antidemocrática pelo uso de MP combinado com o cerceamento da participação social no processo de tramitação.

Uma vez convertida na Lei nº 13.415/2017, a reforma do Ensino Médio se define pela ampliação da jornada escolar para 3.000 horas ao longo da etapa, distribuídos obrigatoriamente entre 1.200 horas destinadas aos IF e até 1.800 horas de FGB, vinculada aos termos da BNCC (Brasil, 2017). Assim, a FGB está condicionada a BNCC, o que pode implicar padronização curricular a partir do currículo por competências. As disciplinas de língua portuguesa e matemática têm a condição de obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio, ao passo que as demais disciplinas foram diluídas na forma de estudos e práticas, o que implica redução da carga horária dessas disciplinas, além de prejuízos no acesso aos conhecimentos que as constituem e nas condições do trabalho docente.

Em que pese a ampliação da carga horária da etapa, a reforma possibilita a oferta por meio de educação a distância, que pode alcançar até 30% da jornada no ensino médio noturno (Brasil, 2018). Portanto, a depender da definição do sistema de ensino, a ampliação da jornada escolar não resulta em atividades presenciais. Ao mesmo tempo, a Lei nº 13.415/2017 amplia os mecanismos de privatização da educação pública, permitindo inclusive a oferta de parte da carga horária por meio de parcerias privadas. Por consequência, a reforma do Ensino Médio une flexibilização curricular com mecanismos de privatização.

No âmbito da educação profissional de nível médio, a Lei nº 13.415/2017 retira a garantia de que os jovens tenham acesso à habilitação técnica por meio de cursos que atendam às especificações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Com a implementação da referida Lei, a educação profissional pode ser fragmentada através de cursos de curta duração, os quais não resultam na formação profissional consistente com a devida habilitação para o trabalho. Na perspectiva de Araújo (2019), a reforma do Ensino Médio condiciona a juventude mais pobre a uma formação aligeirada, que corrobora com os interesses do trabalho no contexto de acumulação flexível. Por conseguinte, “as desigualdades se revelam na nova configuração que assume o Ensino Médio brasileiro que tende a se tornar mais diversificado nas suas formas de oferta, no interior de cada uma dessas redes, agudizando e ampliando as hierarquizações escolares já existentes” (Araújo, 2019, p. 31).

Face aos dispositivos da Lei nº 13.415/2017, tem-se que a reforma do Ensino Médio coloca um binômio na organização curricular da última etapa da Educação Básica: ao mesmo tempo que impõe a BNCC especialmente para a conformação da FGB, introduz mecanismos de flexibilização

curricular como os IF e o aligeiramento da formação profissional. Nesse sentido, a BNCC se define enquanto instrumento de padronização curricular à medida que estabelece um conjunto de competências e habilidades as quais devem ser atendidas por todas as escolas e redes de ensino. Na condição de currículo por competências, o conhecimento é esvaziado e secundarizado em favor de uma formação imediatista centrada na aplicabilidade que, na BNCC, reaparece adornada por competências socioemocionais cuja finalidade é a administração das emoções e afetos da juventude.

Por outro lado, a flexibilização curricular permitiu a expansão de componentes curriculares sem qualquer vínculo com ciências de referência, ampliando a quantidade de componentes no Ensino Médio, contrariando justamente uma das premissas da reforma: a redução das disciplinas ofertadas durante a etapa. Em última análise, a reforma tende a “reificar a principal característica da escola destinada aos trabalhadores e seus filhos, a baixa qualidade e o caráter instrumental e rudimentar dos saberes socializados” (Araujo, 2019, p. 430).

Nesse contexto, cabe investigar como ocorreu o processo de regulação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no âmbito dos sistemas estaduais de ensino, com vistas a analisar como se materializam os processos de padronização considerando o dispositivo da BNCC, por um lado, e a proposição de flexibilização curricular por meio de itinerários, por outro. Para tanto, elegeu-se os três estados da região Sul do Brasil: Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS).

Neste primeiro momento, a análise enfoca os documentos originados nos CEE dos três estados estudados, quais sejam: Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC) e Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, que disciplina alguns dispositivos da Lei nº 13.415/2017, cabe às unidades da federação estabelecerem normas para o seu respectivo sistema de ensino. Dessa forma, a análise das diretrizes curriculares estaduais para o Ensino Médio permite compreender como os estados complementam, inovam ou mesmo relevam algumas das alterações impostas pela Lei nº 13.415/2017.

Embora os CEE sejam constituídos enquanto órgãos normativos com caráter consultivo e deliberativo em cada sistema estadual de ensino, a atuação dessas instituições mostra-se distante da participação social e reafirma sua função burocrática. Considerando que a nomeação dos conselheiros se dá através da indicação dos governadores, a representatividade das entidades sindicais, estudantis e científicas no interior dos conselhos é baixa, ao passo que os interesses das secretarias de educação são sobrerrepresentados. Essa incongruência tem origem na criação dos CEE que, na sua maioria, foram instituídos em decorrência da LDB de 1961, sendo implementados durante a ditadura militar (Oliveira et al., 2018). Mesmo no cenário de redemocratização e sob a vigência de uma nova LDB, os regimentos e as práticas de cada conselho pouco ou nada foram alterados, de forma que os CEE não se apresentam como instâncias de gestão democrática.

Portanto, as resoluções de cada CEE que são objeto de análise refletem as lacunas da gestão democrática em cada sistema de ensino, ao mesmo tempo que evidenciam o objetivo das secretarias de educação: centralizar o processo de regulação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Mesmo os referenciais curriculares de cada estado, os quais foram aprovados pelo respectivo CEE, são elaborados pelas secretarias, cabendo ao conselho a formalidade da aprovação. Nesse sentido, há indícios de uma regulação burocrática, pois a elaboração desses referenciais não é suficientemente participativa, o que reforça a centralidade das secretarias. No entanto, essa tentativa de centralização pode se frustrar conforme a regulação da política avança em direção às escolas, onde as reinterpretações por parte de estudantes e professores podem tensionar os objetivos propostos pela reforma.

No que se refere aos documentos elaborados pelos conselhos, este estudo está ancorado na análise de conteúdo segundo Bardin (2021). Os documentos foram localizados na página oficial de cada instituição através do descritor “Lei nº 13.415/2017”. Após a identificação do material, procedeu-se à leitura prévia das fontes coligidas nesta etapa da pesquisa, o que levou à definição das categorias de análise: regulação e regulamentação normativa. As resoluções aprovadas pelo CEE de cada unidade da federação analisada foram objeto de uma leitura exploratória, seguida do inventário considerando o conjunto de temáticas abordadas em cada documento. Com base no inventário produzido foram definidas as unidades de análise considerando apenas as temáticas que emergiram concomitantemente nos documentos dos três estados: formação geral básica, itinerários formativos, privatização e notório saber na educação profissional e tecnológica. A definição das unidades de análise também ocorreu em intertextualidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, com base na contribuição de Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos das políticas educacionais precisam ser analisados de maneira intertextual, sobretudo no contexto desta pesquisa que se dedica à compreensão do processo de regulação de uma reforma educacional.

Quanto à unidade formação geral básica (FGB), observa-se que os três estados estudados replicaram as determinações da Lei nº 13.415/2017 e das DCNEM de 2018: a FGB limita-se a 1800 horas no total da etapa. Se observado o texto aprovado pelo Congresso Nacional, seria possível destinar carga horária ainda menor para as áreas do conhecimento vinculadas à BNCC, o que não se efetivou. Assim, ainda que a limitação em 1800 horas seja um dispositivo de padronização curricular, entende-se que impor uma carga horária inferior implicaria danos mais severos para a formação da juventude. No PR, o CEE estabeleceu que essa carga horária deve estar distribuída entre as três séries do Ensino Médio (Paraná, 2021b), enquanto o CEE-SC delegou essa atribuição para as escolas (Santa Catarina, 2021). Porém, a SED-SC assentou que as escolas públicas devem distribuir a carga horária considerando 800 horas de FGB na primeira série e 500 horas em cada uma das séries subsequentes. Por consequência, a autonomia da escola, enunciada pelo CEE-SC, caberia exclusivamente à escola privada. Essa diferenciação se faz presente em diferentes dispositivos regulados pelo CEE-SC, de forma que a referida instituição atuou no sentido de garantir autonomia apenas para os estabelecimentos privados.

Ao observar os termos em que os CEE da região Sul do Brasil caracterizaram os itinerários formativos, nota-se que o texto da DCNEM de 2018 foi replicado pelos sistemas estaduais. Entretanto, a obrigatoriedade da oferta dos quatro itinerários de aprofundamento das áreas do conhecimento foi estabelecida apenas pelo CEE-PR. Nesse aspecto, CEE-SC e CEE-RS colocaram o mínimo de dois itinerários para cada município, sendo que este considera o conjunto de escolas que ofertam o Ensino Médio e aquele apenas as escolas públicas:

A Secretaria de Estado da Educação - SED/SC, por meio de sua rede de escolas, deve garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada Município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. (Santa Catarina, 2020, p. 7)

Tal definição coloca em xeque um dos pressupostos da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017: a escolha do IF pelo estudante. Em oposição ao enunciado reformista, os jovens gaúchos e catarinenses não têm liberdade de escolha caso o estabelecimento ofereça apenas um IF. Consoante Shiroma, Campos e Garcia (2005), a racionalidade contida nos documentos normativos é impregnada de contradições. No contexto da reforma, a liberdade de escolha se efetiva a depender das condições do sistema de ensino. Em SC e no RS, o sistema de ensino garantiu o mínimo.

Em última instância, os IF se configuram como principal dispositivo de flexibilização curricular. Contudo, a regulação concretizada no interior de cada sistema de ensino ampliou os mecanismos de flexibilização por meio de componentes eletivos, com diferentes nomenclaturas nos estados. A resolução do CEE-PR apresenta a possibilidade de unidades curriculares eletivas em articulação com o projeto de vida. Por sua vez, o CEED-RS associou itinerário formativos com duas trilhas formativas, ao determinar que: “Os Itinerários Formativos são complementados com as Unidades Curriculares Eletivas - UCEs, que são componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, apresentados como um diferencial na formação e como complemento da Formação Geral Básica” (Rio Grande Do Sul, 2021b, p. 6). Isto é, cada itinerário deve apresentar duas trilhas formativas, o que induz a multiplicação desmedida de percursos curriculares, com diferenças entre as escolas. No caso de SC, o CEE não se debruçou sobre o tema, mas a SED-SC propôs um conjunto de 25 componentes eletivos a serem incorporados pelos estabelecimentos de ensino.

Do ponto de vista da regulação multinível, tem-se que as unidades da federação introduziram na reforma dispositivos que não derivam diretamente da Lei nº 13.415/2017, tampouco das DCNEM de 2018, o que contradiz a ideia de que cabe às unidades da federação a mera complementação das normas nacionais. Outro elemento que resultou de inovações por parte dos estados analisados é a criação do componente curricular projeto de vida que, ao menos nos primeiros anos de implementação da reforma, teve oferta obrigatória. Portanto, seja por força das resoluções exaradas pelos CEE ou mesmo de instrumentos normativos das secretarias de educação, a flexibilização curricular ganhou maior amplitude em comparação com o que prescreve as normas nacionais. Mais uma vez, tem-se um flagrante contradição entre as premissas da reforma e os resultados do processo de regulação pelos órgãos dos sistemas estaduais de ensino: a crítica de um currículo engessado com número excessivo de componentes curriculares gerou o aumento da quantidade de disciplinas.

Na mesma direção, a Lei nº 13.415/2017 impulsiona os processos de privatização da oferta do Ensino Médio pelas redes estaduais de ensino. Em relação ao PR, a resolução estabelece que as parcerias podem acontecer entre escolas e instituições educacionais e não-educacionais, sendo que no caso das primeiras os contratos devem ser aprovados pelo CEE-PR. Na concepção do CEE-PR, espera-se que as parcerias “asseguem o acesso e a permanência dos estudantes na totalidade do Ensino Médio” (Paraná, 2021, p. 66) o que constitui outra controvérsia, pois a fragmentação da oferta não corrobora com o acesso e permanência na etapa. No caso do CEE-SC e CEED-SC, a definição das parceiras ficou a cargo da escola, que pode firmar os termos da parceira em contrato. No RS, há dois documentos que abordam as parcerias de modo diverso: a resolução 365/2021 enfatiza as parceiras apenas para o itinerário de educação profissional e tecnológica, porém, a resolução 364/2021 contempla as parcerias em atividades pedagógicas como simpósios e até mesmo aulas de línguas estrangeiras, ou seja, está permitida a privatização do trabalho pedagógico mais imediato.

Por sua vez, a unidade de análise notório saber na educação profissional e tecnológica, nos três estados objetos da pesquisa, representa um movimento de subdelegação dos sistemas de ensino para as escolas, haja vista que o reconhecimento do notório saber ficou sob responsabilidade dos estabelecimentos e não das secretarias ou conselhos. Nesse sentido, os CEE indicam que o reconhecimento do notório saber pode ser realizado através de entrevistas, análise curricular e bancas de avaliação, por exemplo. Apenas no RS há uma restrição específica, pois o notório saber não pode se aplicar aos professores, restringindo-se aos monitores de disciplinas:

O professor é o profissional que tem habilitação para exercer a função docente, sempre será o titular e, na ausência do domínio de um saber específico, pode contar com um profissional de notório saber, que comprove conhecimento e habilidade

para atuar como monitor ou instrutor de aulas práticas e multiplicar os saberes, sob supervisão do professor titular da turma. (Rio Grande do Sul, 2021c, p. 5)

Porém, essa aparente autonomia das escolas beneficia o setor privado, uma vez que a seleção de profissionais para a escola pública ocorre mediante concursos ou processos seletivos geridos pelas secretarias de educação. Na prática, restou preservada a autonomia e flexibilidade de contratação de professores sem formação adequada pelas escolas privadas.

As Propostas das Redes de Ensino: Tensões entre Currículos Padronizados e Flexíveis

A exposição a seguir contempla as proposições centrais da reforma do Ensino Médio que implicaram em reformulação dos currículos estaduais. Para esta síntese, a análise sobre a composição dos currículos considera a configuração dada pela Lei nº 13.415/17 que divide a organização curricular entre FGB e IF. Procurou-se discutir a hipótese de que no processo de regulamentação do Novo Ensino Médio pelas redes estaduais haveria um tensionamento entre diversificação e homogeneização, entre flexibilização e padronização, entre centralização e descentralização na definição dos enunciados das políticas curriculares.

O debate acerca de um currículo nacional, especialmente em um país marcado por desigualdades sociais e educacionais e por uma imensa diversidade cultural encontra eco já nas reformas da década de 1990, quando foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na concepção de Moreira (1995), as políticas curriculares centralizadoras, justificadas com vistas à “construção e preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e excluir, das salas de aula, os discursos e vozes dos grupos sociais oprimidos” (p. 13).

Em período mais recente, autores do campo dos estudos curriculares chamam a atenção, novamente, para os problemas que cercam os currículos padronizados:

Os velhos modelos de Bloom e Mager, expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960, estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento [da BNCC] informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. (Macedo, p. 2018, p. 32)

Krawczyk e Ferretti (2017), por sua vez, analisam o discurso da flexibilização curricular no contexto da reforma do Ensino Médio, objeto do presente estudo. Acerca do assunto, assim se posicionam:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. (p. 36)

É possível depreender da literatura que tanto propostas de padronização quanto de flexibilização curricular são alvo de críticas, por distintas razões. Na análise ora empreendida, o debate é tomado em um aspecto específico, qual seja, o de possíveis tensionamentos quando se está

diante de uma reforma que, ao mesmo tempo, propõe padronização (por meio da BNCC) e flexibilização (por meio dos Itinerários Formativos). Interessa saber, assim, que respostas as redes estaduais deram a essa formulação presente nas normativas do Novo Ensino Médio decorrentes da Lei nº 13.415/17.

A pesquisa documental nas propostas curriculares produzidas pelas Secretarias Estaduais de Educação considerou o processo de produção de documentos oficiais exarados em âmbito nacional e estadual e os textos finais exarados para cada uma das três redes de ensino. Para essa finalidade, foi fundamental o acompanhamento da elaboração e publicação de normas e propostas curriculares ao longo dos seis anos que se seguiram à aprovação da mudança na LDB. Para o estudo do que foi proposto para cada rede dos três estados da região Sul do país a consulta permanente às páginas das Secretarias e CEE permitiu reunir uma quantidade significativa de fontes documentais.

Uma vez reunidos os documentos uma leitura exploratória conduziu à definição das categorias que orientaram a investigação: centralização, descentralização, flexibilização e padronização curricular, e, como unidades de análise: composição e organização curricular; formação geral básica e itinerários formativos. Isto é, por se tratar de um corpus documental distinto, as categorias e unidades de análise diferem daquelas utilizadas na seção anterior. Anteriormente, a análise está centrada nas diretrizes elaboradas por cada CEE, ao passo que nesta seção a ênfase está nos documentos curriculares publicados pelas secretarias estaduais de educação da região sul.

Uma segunda leitura convergiu para a construção de quadros que aglutinaram as informações e permitiu produzir uma síntese que evidenciou tensões entre padronizar e/ou flexibilizar, entre homogeneizar e/ou diversificar, resultando em contradições presentes nos enunciados dos textos orientadores dos currículos. O estudo evidenciou, ainda, pontos de convergência e pontos de divergência entre as propostas dos três estados.

Em todas as três redes estaduais analisadas os documentos curriculares remetem às normativas nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; BNCC para o Ensino Médio; Referenciais para os Itinerários Formativos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Para a FGB a composição dos currículos se dá em conformidade com as áreas do conhecimento definidas na BNCC do Ensino Médio, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1

Composição da Formação Geral Básica nas Três Redes Estaduais

	Composição do Documento Curricular	Define Componentes Curriculares Obrigatórios	Define Componentes curriculares eletivos	Define Carga Horária Mínima Da FGB
Paraná	Por área de conhecimento; descrição de competências, habilidades e objetos de conhecimento por disciplina	sim	Apenas para os Itinerários formativos	sim

	Composição do Documento Curricular	Define Componentes Curriculares Obrigatórios	Define Componentes curriculares eletivos	Define Carga Horária Mínima Da FGB
Santa Catarina	Descrição de categorias ou conceitos estruturantes, de objetos do conhecimento e de habilidades para cada uma das áreas do conhecimento	sim	Apenas para os Itinerários Formativos	sim
Rio Grande do Sul	Por área de conhecimento subdivididas em disciplinas	sim	Apenas para os Itinerários Formativos	sim

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos normativos estaduais.

Quanto à forma de organização curricular da parte destinada à FGB, o documento do Paraná está organizado por área do conhecimento, mas preserva o conceito de disciplinas escolares. Para cada uma das disciplinas define os campos do conhecimento, cada um com seus respectivos conteúdos estruturantes e seus quadros teóricos conceituais. Remete aos códigos definidos na BNCC EM que são descritos em “unidades temáticas” (Paraná, 2021b).

O currículo da FGB do estado de Santa Catarina se organiza a partir de “categorias” ou “conceitos estruturantes” conforme a área do conhecimento. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por exemplo, são definidas as seguintes categorias fundamentais: conhecimento científico; *ethos* social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética (Santa Catarina, 2020).

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio organiza a parte da FGB estruturada, igualmente, a partir de áreas do conhecimento, no entanto, cada uma das áreas traz componentes curriculares descritos na forma de disciplinas. O texto está organizado em quadros nos quais se descreve as competências e habilidades a partir dos códigos definidos na BNCC do Ensino Médio, códigos esses reproduzidos, inclusive, na parte diversificada do currículo (Rio Grande do Sul, 2021a).

Verifica-se uma composição diferenciada quanto ao grau de detalhamento e formas de organização curricular. Os documentos curriculares dos estados do Paraná e Santa Catarina possuem mais de mil páginas cada um, enquanto o documento do Rio Grande do Sul é mais sintético, não ultrapassando 300 páginas. Um aspecto que diferencia as propostas dos três estados diz respeito à organização por áreas ou por disciplina, como sinalizado.

A análise indica um aspecto importante presente na produção dos documentos curriculares. É possível perceber uma diversificação entre as propostas analisadas, ainda que todas elas remetam à padronização curricular presente no documento da BNCC. Essa relação entre diversificação/padronização, que revela tensionamentos entre políticas curriculares centralizadoras (a

BNCC; as DCNEM) e políticas descentralizadas (exaradas pelos estados) será explorada na análise da composição dos IF.

Os itinerários, em todas as redes estaduais analisadas, se organizam a partir dos quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo conforme proposto nas DCNEM e na Portaria n. 1.432/2018 do MEC. A definição e finalidades desses eixos, reproduzidas nos documentos curriculares estaduais, coadunam com a organização curricular por habilidades e competências, tal como consta no documento nacional da BNCC. A composição dos itinerários, em cada uma das redes analisadas, está disposta no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2

Composição dos Itinerários Formativos nas Três Redes Estaduais

Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
Os itinerários formativos são compreendidos como um modelo diversificado e flexível, organizados de acordo com o contexto local. São divididos em IF de Ciências da Natureza, IF de Ciências Humanas, IF de Linguagens, IF de Matemática, e IF que integram duas áreas do conhecimento. (Paraná, RCNEM PR, 2021b, vol. 1, p. 75).	Os Itinerários Formativos estão inseridos na parte flexível do currículo em trilhas de aprofundamento e em componentes curriculares eletivos Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. (Santa Catarina, CBEMTC, 2020,) Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. (Santa Catarina, 2020, CBEMTC).	Apresentam-se sob a forma de Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) As UCEs têm intencionalidade pedagógica e se articulam às áreas do conhecimento, aos eixos estruturantes e às Competências Gerais da BNCC” (Rio Grande do Sul, RCGEM, 2021a, p. 207) O RCGEM enfatiza que os Itinerários formativos da formação técnica e profissional deverão se organizar por meio de trilhas que se articulam com o Projeto de Vida e com os Projetos Pedagógicos para a formação técnica e profissional (Rio Grande do Sul, Parecer CEE 03/21, 2021b)

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos estaduais.

No Paraná há um detalhamento sobre a composição de cada IF com base nos Eixos Estruturantes compondo quadros nos quais estão descritas as habilidades específicas segundo cada eixo e o encaminhamento metodológico. É um documento bastante prescritivo. Este estado inaugura uma forma bastante particular de composição da matriz curricular do Ensino Médio, ao

criar uma “parte diversificada obrigatória” e uma “parte diversificada” flexibilizada, configurando uma inovação do processo de regulamentação.

No estado de Santa Catarina é possível observar um detalhamento e uma imensa diversificação quanto às possibilidades de composição dos currículos em cada unidade escolar, seja por meio de trilhas de aprofundamento ou por meio de componentes curriculares eletivos.

No documento do Rio Grande do Sul os Itinerários Formativos são compreendidos como momento de flexibilização curricular, definida a partir do componente “Projeto de Vida” e ofertados como unidades curriculares eletivas. Mesmo essas unidades, que, em tese, não obedeceriam à padronização curricular nacional, estão descritas de modo a considerar os códigos estabelecidos na BNCC do Ensino Médio.

Sobre a quantidade de IF a serem ofertados, na rede estadual do Paraná foram previstas inicialmente no documento do RCNEM a oferta de quatro itinerários formativos de aprofundamento e o de formação técnica e profissional. Foram previstas as formas integradas, que, a partir da implementação no ano de 2022 é a que consta como oferta pelas escolas (dois itinerários formativos integrados), além do de formação técnica e profissional.

No documento do estado de Santa Catarina há um detalhamento das possibilidades de arranjos curriculares para cada uma das proposições: Projeto de Vida, 11 Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento, o que traz o indicativo de uma imensa diversificação curricular considerando o conjunto das escolas da rede. Há uma descrição pormenorizada dos objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio por áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional.

No documento do estado do Rio Grande do Sul, os IF compreendem um conjunto de unidades curriculares, que promovem o aprofundamento dos conhecimentos de uma área do conhecimento ou possibilitam a integração de mais de uma área do conhecimento ou a articulação das áreas do conhecimento com a formação técnica profissional, ou somente formação técnica e profissional, em percurso organizado com começo, meio e fim, abarcando os eixos estruturantes.

Quanto ao IF da formação técnica e profissional, para a rede estadual do Paraná a educação profissional pode se ocorrer como um dos itinerários do Novo Ensino Médio ou pelas modalidades de oferta integrada e subsequente, já existentes na rede de ensino. No estado de Santa Catarina ele é descrito como uma das trilhas e relacionados às características dos Arranjos Produtivos Locais. No estado do Rio Grande do Sul foi observada uma clara indução à ampliação da oferta do IF de formação técnica e profissional.

Nos três estados está prevista a possibilidade de que o itinerário de formação técnica e profissional seja cumprida por meio de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou cursos de qualificação cujo somatório de cargas horárias compõe a integralização de aproximadamente 1.200 horas, bem como a oferta na modalidade EaD e em parceria com instituições privadas. Tais proposições, ainda que se encontrem ancoradas na Resolução de nº 01/2021 do CNE sinalizam, claramente, para uma formação precarizada, que sequer assegura aos estudantes uma habilitação profissional.

Quanto à definição de critérios para escolha dos itinerários a serem ofertados pelas escolas a pesquisa identificou uma ausência de normatização ou a presença de orientações genéricas a esse respeito. Sobre a definição de critérios e possibilidade de escolha por parte dos estudantes, anunciada como diferencial e vantagem na reforma do Novo Ensino Médio, nas três redes estaduais, os documentos remetem ao componente curricular “Projeto de Vida” como referência para que ocorram “escolhas”, no entanto, como não está assegurada a possibilidade variada de oferta de itinerários para cada uma das escolas, a aludida “escolha” esbarra em uma impossibilidade *a priori*.

Dos textos analisados é possível depreender pontos de distanciamento e de aproximação entre as propostas de organização curricular e formas de oferta, bem como tensões e contradições

no que diz respeito à padronização-homogeneização e flexibilização-diversificação curricular. No caso da FGB, os pontos de tensão dizem respeito mais fortemente à organização por área ou disciplinas, e mesmo quanto à criação de novos componentes curriculares, como no caso das “eletivas”. As contradições entre padronizar e flexibilizar se evidenciam, especialmente, nos momentos de definição da parte diversificada, que se anuncia como flexível, mas segue os códigos definidos na BNCC do ensino médio ou em outra normativa de abrangência nacional.

Considerações Finais

A regulação e regulamentação da reforma do Ensino Médio pelos sistemas estaduais de ensino investigados combinou elementos de regulação burocrática com pós-burocrática, isto é, o processo de regulação apresenta características híbridas. Tal hibridismo pode ser compreendido pelo fato de que os processos de privatização foram ampliados, ao mesmo tempo que a autonomia das escolas foi reduzida. Na mesma direção, os CEE se ausentaram de estabelecer limites ou especificações sobre a carga horária em educação a distância, pois replicaram o texto das DCNEM de 2018 com pouca ou nenhuma alteração. Essas ausências são propositais e refletem um movimento de subdelegação dos conselhos para as secretarias ou ainda de desregulação, ampliando as possibilidades de decisões feitas a portas fechadas, sem o mínimo de participação social. Ao mesmo tempo, reflete, em parte, a padronização curricular em consonância com as prescrições da BNCC.

Tendo em vista que a atuação da União, sobretudo do MEC, ao longo do processo de regulação da reforma do Ensino Médio foi extremamente frágil, a autonomia dos entes federados esteve preservada ou mesmo ampliada, o que pode explicar, em parte, as inovações elaboradas por cada sistema de ensino. Durante o governo de Jair Bolsonaro (Partido Liberal – PL), o MEC não desenvolveu ações claras e efetivas no intuito de coordenar ou cooperar com as unidades da federação com vistas a implementar os dispositivos da Lei nº 13.415/2017. Por essa razão, as fundações privadas e as instâncias de articulação, como o CONSED, foram mais efetivas frente à inanição do Ministério e imprimiram suas intenções nos textos normativos.

Por consequência, a flexibilização curricular ganhou contornos específicos em cada unidade da federação, na maior parte das vezes resultando em uma flexibilização exacerbada. Na acepção de Krawczyk e Ferretti (2017), essa flexibilização pode levar à ampliação das desigualdades de acesso ao conhecimento. Entretanto, não se pode afirmar que eventual coordenação do MEC seria suficiente para frear a flexibilização curricular no Ensino Médio, uma vez que esta é uma das controversas premissas da reforma desde a publicação da MP. Em parte, a ineficiência do MEC na gestão das políticas educacionais gerou um hiato na tradição centralizadora deste ministério. Logo, pode-se inferir que a regulação da reforma do Ensino Médio também é resultado de lacunas na colaboração federativa.

Em vista das informações coligidas e analisadas, é possível retomar a hipótese de que no processo de regulamentação do Novo Ensino Médio pelas redes estaduais ocorre um tensionamento entre diversificação e homogeneização, entre flexibilização e padronização.

Essa hipótese se confirma uma vez verificado que a padronização se dá, sobretudo, pelo cumprimento, conforme atestam os documentos estaduais, do que está prescrito na BNCC. De início, este documento seria, conforme estabelecido na Lei 13.415/17, a referência obrigatória para a FGB (de até 1.800 horas). No entanto, o texto da BNCC EM indica que também os IFs devam estar referenciados no Documento produzido pelo MEC. É isso o que explica, ao menos em parte, o alto grau de centralização presente nas formulações dos textos curriculares das redes estaduais para o Novo Ensino Médio. Ao tempo em que a justificativa para a reforma da etapa esteve centrada no

discurso sobre a necessidade de flexibilização e diversificação, as normativas nacionais, seguidas pelas estaduais, denotam um esforço de diversificação, mas recaem, em grande medida, nas teias da padronização e uniformização.

Foi constatada, também, uma hibridização de concepções e de conceitos nos documentos normativos – provavelmente devido a ser esta uma ocorrência também nos documentos nacionais. As DCNEM de 2018, exaradas pelo CNE, trazem proposições que estiveram presentes em outras DCNEM, gerando certa confusão no que diz respeito às concepções e proposições. Ao mesmo tempo que reproduzem a proposta de organização curricular com base na prescrição de competências, conforme está, também, no texto da BNCC, o documento do CNE reproduz o que estava contido nas DCNEM de 2012 (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que não remetem a esse referencial, pelo contrário, o critica.

A análise empreendida permite trazer como conclusão que os documentos estaduais que visam à regulamentação e implementação do “Novo Ensino Médio” reiteram aspectos críticos da reforma do Ensino Médio identificados desde a aprovação da Lei 13.415/17, dentre eles, o enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como “Educação Básica”, o que havia sido consagrado na LDB de 1996. Ser concebido como “educação básica” implica que seja assegurada uma formação o mais comum e igualitária possível, o que não é sinônimo de padronização, a todos e todas que frequentem a etapa, garantindo o direito de acesso aos conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade. Considerando a autonomia dos entes federados, bem como as desigualdades territoriais, sociais e educacionais, a vinculação obrigatória a um documento de política curricular, a saber, o documento da BNCC, agravado pelo fato de ser este um documento com elevado grau de padronização e de caráter altamente impositivo, evidencia-se a contradição intrínseca entre regulação, padronização e flexibilização.

Referências

- Afonso, A. J. (2019). Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. *Educação & Sociedade*, 40, e0220116. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019220116>
- Araújo, G. de. (2018). Federalismo cooperativo e educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 39(145), 908-927. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018200031>
- Araújo, R. L. (2019). *Ensino médio brasileiro: Dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-77-0>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Brasil. (2016). *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2018). *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*.
- Ferretti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>
- Krawczyk, N., & Ferretti, C. J. (2017). Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Retratos da Escola*, 11(20), 33-44. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>
- Gorostiaga, J. M. (2020). Rumo à regulação pós-burocrática dos sistemas educacionais latino-americanos? Uma análise do discurso dos organismos multilaterais da região no período 2012-2018. *Educar em Revista*, 36, e69769. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69769>
- Macedo, E. (2018). A base é a base. E o currículo, o que é? In: Aguiar, M.; Dourado, L. *A BNCC na contramão do PNE: Avaliação e perspectivas*. ANPAE. <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>
- Maciel, C. S. F. dos S. (2019). Uma avaliação da Lei nº 13.415/2017 a partir da legística e das metas do PNE. *Educação & Realidade*, 44(3), e84925. <https://doi.org/10.1590/2175-6236849>
- Moreira, A. F. B. (1995). Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista da AEC*, (97).
- Oliveira, R. de F., Souza, D. B. de, & Câmara, A. P. (2018). Conselhos estaduais de educação nos novos planos estaduais de educação. *Educação & Realidade*, 43(2), 669-690. <https://doi.org/10.1590/2175-623666138>
- Paraná. Conselho Estadual de Educação. (2021a). *Deliberação nº 4/2021*. https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2021b). *Referencial curricular para o ensino médio do Paraná (RCNEM)*. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2023). *Caderno de itinerários formativos*. https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-01/nem_caderno_itinerarios_formativos_completo.pdf
- Pereira, S. T. (2021). *Cooperação federativa e formas de cooperação nas políticas de educação infantil: Uma análise do estado do Paraná* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná).
- Rio Grande do Sul. (2021a). *Referencial curricular gaúcho - Ensino médio (RCGEM)*. <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>
- Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. (2021b). *Parecer CEE nº 003/2021*. <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0003-2021>
- Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. (2021c). *Resolução nº 365, de 14 de dezembro de 2021*.
- Santa Catarina. (2020). *Currículo base do ensino médio do território catarinense (CBEMTC)*. <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>
- Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. (2021). *Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021*. <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446.

Sobre o Autor/a/es

Monica Ribeiro da Silva

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

monicars03@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742>

Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR). Coordenadora do Observatório do Ensino Médio da UFPR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C.

Cleverson José dos Santos

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

cleverson.santos@ufpr.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0819-6242>

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutorando em Educação pela UFPR. Pedagogo na UFPR. Pesquisador do Observatório do Ensino Médio da UFPR.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 79

15 de setembro 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com ssmcb@asu.edu
