

Renegadas mas persistentes: as disciplinas escolares no currículo do Ensino Médio

Renegades yet persistent: school subjects in the high school curriculum

Elisabete Zardo Búrigo¹
Bruna Gabriele dos Anjos Jardim²
Beliza Stasinski Lopes³

Resumo:

O texto apresenta uma discussão sobre as dinâmicas pelas quais as disciplinas têm sido rearranjadas e reconfiguradas nos currículos escolares, em tempos de Base Nacional Comum Curricular, de reforma e de reforma da reforma do Ensino Médio. A discussão está ancorada em análise documental e em registros de entrevistas com professores que ministraram componentes dos itinerários formativos, nos anos de 2022 a 2024, em duas escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. As recomendações para a interdisciplinaridade e para a superação do ensino organizado em disciplinas, reiteradas em Diretrizes Curriculares Nacionais e nos discursos hegemônicos sobre os arranjos curriculares, são contrastadas com os relatos que descrevem a persistência da lógica disciplinar nos currículos praticados nas escolas, embora com valorização desigual das disciplinas. Essa persistência pode ser explicada por uma combinação de fatores, que incluem a disciplinaridade como um componente constitutivo da própria instituição e da cultura escolar, o peso dos exames de acesso ao ensino superior e das avaliações em larga escala nas escolhas da mantenedora e dos estudantes, e a participação das disciplinas na formação e na constituição das identidades e dos saberes docentes.

Palavras-chave: Currículo; Disciplinas escolares; Ensino médio.

Abstract:

The text presents a discussion on the dynamics by which school subjects have been rearranged and reconfigured under the National Common Core Curriculum, the reform of secondary education, and the reform of the reform. It draws on documents and interviews with teachers who taught components of the diversified part of the secondary education curricula from 2022 to 2024 in two state high schools in Rio Grande do Sul. Although the National Curriculum Guidelines and dominant curriculum debates push for interdisciplinarity and moving beyond subject-based teaching, reports show that subject divisions still dominate actual school practice, although with unequal weighting of subjects. This persistence can be explained by a combination of factors, including disciplinarity as a constitutive component of the institution itself and of school culture, the weight of higher education entrance exams and large-scale assessments in the choices of school administrators and students, and the participation of disciplines in the formation and constitution of teacher knowledge and teacher identities.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); docente da Universidade Federal do Rio Grande Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1532-7586>. E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS); professora de Sociologia da rede estadual de ensino. Foi bolsista Capes. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2769-7410>. E-mail: jbrunagabriele@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); professora de Sociologia da rede estadual de ensino; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7067-3142>. E-mail: beliza6@yahoo.com.br

Keywords: Curriculum; School subjects; High school.

Introdução

A organização disciplinar do ensino médio tem se constituído em um dos alvos principais das políticas que pretendem reconfigurar os currículos escolares no Brasil. Responsabilizadas pela fragmentação do conhecimento e do currículo em discursos correntes, defendidas como cruciais para o direito à educação em outras vozes, as disciplinas escolares, nas Diretrizes Curriculares recentes, são renegadas ou escamoteadas, nomeadas genérica e obliquamente como componentes curriculares (Brasil. CNE, 2018a; Brasil. CNE, 2024). Por outro lado, a interdisciplinaridade é afirmada e reafirmada nesses documentos, como valor, estratégia e meta a ser alcançada.

Investigações em curso mostram que no cotidiano escolar das redes, entretanto, a lógica disciplinar e as disciplinas persistem, com importantes variações sobre o peso atribuído a cada uma delas. Neste texto, confrontamos o silêncio dos documentos oficiais com uma discussão sobre as dinâmicas pelas quais as disciplinas têm sido rearranjadas e reconfiguradas nos currículos escolares, em tempos de Base Nacional Comum Curricular, de reforma e de reforma da reforma do Ensino Médio. A discussão está ancorada em dados produzidos por pesquisa de mestrado concluída e pesquisa de doutorado em andamento⁴, que tomam como cenário escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

1. Considerações sobre disciplinas escolares e interdisciplinaridade

Estudos no campo da História da Educação têm apontado o caráter efêmero e contingente das disciplinas escolares, que não se constituem como transposição das disciplinas acadêmicas, mas segundo dinâmicas próprias da instituição escolar (Chervel, 1990; Viñao, 2008). Disciplinas que hoje ocupam um lugar de destaque em todos os países, como a matemática escolar, tiveram um lugar marginal nos currículos do ensino secundário até o início do século XX (Valente, 1999; Schubring, 2023); inversamente, disciplinas obrigatórias no Brasil até os anos 1950, como o Grego e o Latim, foram descartadas e esquecidas. As dinâmicas

⁴ Pesquisa de mestrado com o título *Um olhar sobre a docência na Escola Presidente Roosevelt: perspectivas sobre a atuação do Novo Ensino Médio*, concluída em 2024, e pesquisa de doutorado com o título *Dilemas e incertezas no Ensino Médio Gaúcho: a contrarreforma e seus efeitos no Instituto Estadual De Educação Gomercinda Dornelles Fontoura de Encruzilhada do Sul/RS*, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

de emergência, fusão, decomposição ou evanescência das disciplinas escolares estão mais relacionadas às mudanças de finalidades atribuídas à escola, ou às mudanças na composição do alunado ou do professorado, do que com as dinâmicas das correspondentes disciplinas acadêmicas, nas quais frequentemente – mas nem sempre – as disciplinas escolares buscam legitimidade para sua existência e persistência (Chervel, 1990).

Movimentos interdisciplinares têm proposto mudanças na organização curricular da escola desde, pelo menos, os anos 1970 (Santomé, 1998). A lógica disciplinar, todavia, parece ser mais duradoura e persistente do que as próprias disciplinas. Para Veiga Neto (1995, p. 111), “a disciplinaridade [dos saberes] é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo”; essa permanência também seria explicada pela constituição da escola moderna, que tem na seriação e na disciplinaridade pilares cruciais ao seu funcionamento.

No século XXI, as disciplinas escolares têm sido alvos de novas investidas e contestações, no Brasil e em outras partes do mundo (Young, 2011). Os discursos curriculares hegemônicos, como apontam Matheus e Lopes (2014), apoiam-se em representações depreciativas da escola – descrita como conservadora, arcaica, enciclopédica, repetitiva – para legitimar propostas que se apresentam como inovadoras, constituindo “um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado” (*Ibid.*, p. 340). Nesses discursos, as disciplinas escolares são referidas como componentes e evidências de uma tradição curricular a ser superada, porque perpetuariam uma indesejável fragmentação do conhecimento, ou porque seriam incapazes de mobilizar o interesse da juventude, ou ainda porque desconectadas dos vertiginosos processos contemporâneos de produção de novos saberes.

Quanto à interdisciplinaridade no ensino, tem comportado muitas e variadas concepções desde os anos 1970, que não necessariamente se antepõem à preservação das disciplinas (Santomé, 1998). Não nos deteremos aqui na discussão sobre essas concepções, pois não são objeto dos documentos aqui referidos. Nos discursos curriculares prevalentes no Brasil, a interdisciplinaridade tem sido apontada, de modo vago, como remédio – e, portanto, superação – para as mazelas das disciplinas. Nas justificativas para a reforma do ensino médio, desde 2016, a interdisciplinaridade é apresentada como constituinte de um novo arranjo curricular, “mais próximo da realidade dos jovens brasileiros para que eles se identifiquem com a escola e se interessem por pesquisar e aprender cada vez mais” (Amorim, 2016, p. 1). A formulação dessa promessa é possível, em parte, porque tendo sido muito esparsamente experimentada, a lógica interdisciplinar pode ser sempre reapresentada como novidade.

Na contramão, a defesa das disciplinas tem sido assumida, por entidades associativas do campo da educação, como reação à pulverização curricular provocada pela reforma ou como contraponto à centralidade em Língua Portuguesa e Matemática, também adotada na Reforma e em avaliações de larga escala (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2025). Quanto à lógica disciplinar propriamente, sua defesa é tímida e eventual – embora predomine nos processos de formação e de contratação de professores nos sistemas estaduais de ensino e, inclusive, na Prova Nacional Docente instituída em 2025 (Brasil, 2025). A lógica disciplinar é também constitutiva das comunidades disciplinares e, como apontam Sacristán (1998) e Lopes (2019), é constitutiva das identidades docentes que, por sua vez, são componentes inarredáveis dos currículos praticados nos cotidianos das redes de ensino.

2. Metodologia

Este texto articula resultados parciais de pesquisas qualitativas realizada e em curso, ancoradas em análise documental e entrevistas com professores. As recomendações para a interdisciplinaridade, prevalentes nos documentos curriculares oficiais, são confrontadas com a escuta das vozes de professores da rede estadual do Rio Grande do Sul que ministraram, nos anos de 2022, 2023 e 2024, componentes curriculares dos chamados itinerários formativos, instituídos em decorrência da Lei n. 13.415/2017, que comentaremos na próxima seção.

A análise documental aqui apresentada enfoca as diretrizes curriculares para o ensino médio emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) até o ano de 2024. A análise contempla também trechos de documentos que orientam a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, como o Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio, homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021, e as Matrizes Curriculares estabelecidas pela Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul, vigentes para os anos de 2024 e 2025 (Rio Grande do Sul, 2021a; Rio Grande do Sul, 2024a; Rio Grande do Sul, 2024b).

Quanto aos entrevistados, trata-se de professores com formação em diferentes áreas do conhecimento, atuantes em duas escolas estaduais – a escola A, situada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e a escola B, situada em um município do interior do estado. Os professores foram convidados a participar de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2024, e de uma pesquisa de doutorado, em andamento, segundo protocolos estabelecidos pelo Comitê

de Ética na Pesquisa⁵. As entrevistas, seguindo roteiros semiestruturados, foram realizadas em 2023, 2024 e 2025. Das entrevistas realizadas, são destacados trechos que dizem respeito aos currículos praticados nos itinerários formativos do ensino médio.

3. Diretrizes e discursos curriculares sobre as disciplinas no Ensino Médio

No âmbito das políticas educacionais, debates e embates acerca da lógica de organização curricular do Ensino Médio precedem, em larga medida, a reforma estabelecida pela Lei n. 13.415/2017 e revisada recentemente pela Lei n. 14.945/2024.

Em uma perspectiva de superação da histórica dualidade entre um ensino médio propedêutico e as versões profissionalizantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, estabeleceu 2.400 horas de formação geral como patamar comum às diferentes modalidades (Cury, 2002). O texto aprovado da Lei era muito diverso daquele originalmente proposto em 1988 por Dermeval Saviani (2019); contudo, em meio aos embates no Congresso Nacional, subsistiram trechos que denotam a pregnância da pedagogia histórico-crítica no texto, como os incisos III e IV do Artigo 35, que tratam de finalidades do ensino médio:

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Ainda que a Lei n. 9.394/96 fosse, em sua versão original, muito sucinta em termos de prescrições de organização curricular – coerente com a previsão de autonomia pedagógica das unidades escolares, estabelecida no Artigo 15 – fica nítido, pela redação do referido Artigo 35 e nas menções ao ensino religioso e ao ensino de línguas estrangeiras, que não se tratava de contestar ou diminuir a importância das disciplinas.

A lógica da organização curricular por áreas do conhecimento foi proposta pelo CNE, já em 1998, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 3/1998 da Câmara de Educação Básica do CNE). Esse pode ser caracterizado como um texto híbrido, nos termos de Lopes (2006), pois dialoga com elementos do pensamento histórico-crítico, enfatizando “o estudo comum de problemas concretos”, o “desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”, “a compreensão mais ampla da realidade” ou “um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado” como motivações para

⁵ CAEE 68830523.6.0000.5347; CAEE 78831824.5.0000.5347.

a “observância da Interdisciplinaridade”, ao mesmo tempo em que preconiza que “disciplinas diferentes estimulem competências comuns” (Brasil, 1998, p. 3), insinuando uma organização curricular baseada em competências.

As políticas curriculares que sugerem uma superação da organização disciplinar sofrem uma inflexão nos anos 2000, a partir do debate sobre as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Na versão original da LDB de 1996, o Artigo 36, que trata do currículo do ensino médio, previa como objetivo o domínio, pelo educando, “dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996). O deputado Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro, apresentou em 2003 projeto de lei prevendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nessa etapa. Em 2005, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Mec), apontando que as disciplinas de Sociologia e Filosofia já compunham os currículos de 17 redes estaduais de ensino, propôs ao CNE que a obrigatoriedade da oferta vigorasse em todo país. A Resolução n. 4/2006 da Câmara de Educação Básica do CNE foi ambígua, determinando que “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (Brasil, 2006, p. 1). Essa imprecisão foi superada pela Lei n. 11.684/2008, decorrente do projeto de lei apresentado em 2003, modificando a LDB e determinando a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as escolas de ensino médio. Em uma dinâmica diferente daquela do CNE, a Lei n. 11.684/2008 reconheceu a organização disciplinar como prevalente na organização curricular da etapa.

Ao final dos anos 2000, temos dois avanços constitucionais muito relevantes no campo do direito à educação: a duração do ensino fundamental é estendida de oito para nove anos, pela Lei n. 11.274/2006; o acesso à educação infantil e ao ensino médio é universalizado pela Emenda Constitucional n. 59/2009, com a extensão da gratuidade e da frequência obrigatória desde os 4 até os 17 anos de idade. Então, às vésperas da tramitação de um novo Plano Nacional de Educação, o CNE produz novas Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil. CNE, 2010), que reafirmam a autonomia das escolas prevista na LDB de 1996:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...]” (Brasil, 2010, p. 5).

Nesse contexto de valorização da autonomia, a organização disciplinar é legitimada, cabendo a

[...] escolha da abordagem didático-pedagógica *disciplinar*, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar *pela escola*, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem; (Brasil, 2010, p. 5, grifos nossos).

A reforma deflagrada pela Medida Provisória n. 746 de setembro de 2016, expedida pelo governo interino e recém instalado de Michel Temer, provoca uma nova inflexão na organização curricular do ensino médio. A produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio é desmembrada das demais etapas da Educação Básica. A Lei n. 13.415/2017, aprovada ao final de célere tramitação da Medida Provisória no Congresso, introduz na LDB reformada a linguagem e a lógica das “áreas de conhecimento” (Artigo 3º). Na nova redação, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que haviam sido incluídas no texto da LDB em 2008, dão lugar à área das “ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2017).

Em novembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas em sintonia e conformidade com a Lei n. 13.415/2017 (Aguiar, 2018). Nessas Diretrizes, a organização curricular disciplinar é solapada pela combinação de dois dispositivos, estabelecidos no Artigo 11. O cabeçalho desse Artigo reitera a organização curricular segundo áreas do conhecimento, retomando os princípios apontados nas Diretrizes de 1998 (Brasil, 1998). Nessa lógica, as disciplinas devem ser superadas pela adoção da interdisciplinaridade:

§5º - Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que *rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas* (Brasil, 2018a, p. 6, grifo nosso).

Além de deslegitimar a organização disciplinar dos currículos, prevista como possibilidade nas Diretrizes de 2010, as Diretrizes de 2018 instituem a figura da “Formação Geral Básica” - que corresponderia ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular – limitada a uma carga horária máxima de 1.800 horas, revertendo a já mencionada conquista das 2.400 horas para a formação geral em 1996 (Rede Escola Pública e Universidade, 2025). Ainda que a organização disciplinar continuasse prevalecendo, de fato, nas redes de ensino, o peso das disciplinas foi reduzido por esse dispositivo.

A Resolução n. 4/2018 da Câmara de Educação Básica do CNE, que institui a BNCC do Ensino Médio, reforça a preceituração da organização curricular interdisciplinar, circunscrevendo a autonomia da escola a “Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (Brasil, 2018b, p. 5).

Desde junho de 2022, constituiu-se amplo movimento pela revogação da reforma do ensino médio. Respondendo às pressões pela revogação, a Lei n. 14.945/2024, sancionada em julho de 2024, reverteu parcialmente os efeitos da Lei n. 13.415/2017, restabelecendo a carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e mantendo os itinerários formativos, com carga horária mínima de 600 horas. A Lei n. 14.945/2024 também preserva a organização curricular do ensino médio por áreas do conhecimento; de outro lado, atendendo a proposição do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024), refere explicitamente, como componentes curriculares obrigatórios, “língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física”, “matemática, “biologia, física e química”, “filosofia, história, sociologia e sociologia” (Brasil, 2024). A promulgação da Lei é seguida da aprovação, pelo CNE, de novas Diretrizes Curriculares. Assim como a Lei n. 14.945/2024, essas Diretrizes mencionam obliquamente as disciplinas, nomeando-as genericamente como “componentes curriculares”, ao mesmo tempo em que enfatizam a recomendação de “tratamento interdisciplinar” para esses componentes (Brasil, 2024, p. 11).

Além disso, a Lei n. 14.945/2024 introduziu uma nova flexibilização na organização curricular do ensino médio, ao possibilitar a inclusão, na carga horária da Formação Geral Básica, da chamada “Parte Diversificada” do currículo, “forjando um arranjo ambíguo que pode ensejar a não recomposição da carga horária da FGB pelos governos estaduais” (Rede Escola Pública e Universidade, 2025, p. 38). Algumas redes incluíram a partir de 2025, na previsão da Formação Geral Básica, componentes curriculares que até então estavam vinculados aos itinerários formativos. Os estudos realizados pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) apontam também que, na recomposição das cargas horárias das redes estaduais, os componentes de matemática, língua portuguesa e ciências da natureza têm sido privilegiados em detrimento dos componentes das ciências humanas (Repu, 2025). Desse modo, são múltiplas as pressões que incidem sobre a carga horária e a oferta das disciplinas, nas diferentes redes.

4. A reforma do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estabelecida no mesmo ano (Brasil, 2018a; 2018b), os itinerários formativos, organizados pelas redes de ensino, deveriam prever o aprofundamento das diferentes áreas de conhecimento.

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, experimentações de reorganização curricular tiveram início em 2019, com a escolha das chamadas escolas-piloto e

implementações de itinerários formativos a partir de 2020 (Affeldt, 2024). Os princípios gerais para a reorganização do ensino médio foram estabelecidos no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), que reitera o preceito da interdisciplinaridade (Rio Grande do Sul, 2021a).

A primeira matriz curricular do Ensino Médio Gaúcho foi divulgada junto às escolas em 2022; nesse ano letivo foram oferecidos às turmas de primeiro ano do ensino médio os componentes curriculares obrigatórios dos itinerários formativos (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais). Em março e abril de 2022, a Secretaria da Educação (Seduc) divulgou uma proposta de catálogo de trilhas de aprofundamento, elaboradas em parceria com o Instituto Iungo e a Fundação Itaú para Educação e Cultura - Itaú Educação e Trabalho. A lógica adotada no catálogo foi a de articular as áreas do conhecimento. Para cada área do conhecimento, dita “focal”, foram propostas duas temáticas; e em cada temática, foi proposta uma articulação da área focal com uma das demais áreas, dita complementar. Desse modo, para cada área focal, foram propostas seis trilhas diferentes, com um total de 24 trilhas distintas⁶. Cada trilha, por sua vez, se desdobra em oito componentes a serem ministrados para as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio (Rio Grande do Sul, 2021b; 2024b).

Com esse grande número de trilhas possíveis de serem adotadas, foi alardeado pela Seduc que os estudantes teriam ampla possibilidade de escolha, em acordo com as promessas de protagonismo juvenil que acompanharam a divulgação do Novo Ensino Médio. Além disso, o desenho do catálogo sugeria um equilíbrio entre as diferentes áreas do conhecimento. Mas, a diversidade de fato não era tão ampla. Embora as trilhas fossem apresentadas com nomes e objetivos diversos, correspondendo a variados interesses dos estudantes, muitos de seus componentes eram comuns a várias trilhas. Além disso, em trilhas do mesmo eixo repetiam-se quatro ou cinco componentes (Rio Grande do Sul, 2024b). Uma consulta pública foi organizada de modo que professores poderiam sugerir alterações nas ementas dos componentes; entretanto não houve debate ou participação dos professores na construção do catálogo (Affeldt, 2024).

No segundo semestre de 2022, as escolas estaduais definiram as trilhas que seriam implementadas a partir de 2023, para as turmas de segundo ano do ensino médio. O processo de definição incluiu uma consulta aos estudantes, por sua vez precedida de campanhas de defesa das diferentes trilhas, promovidas pelos professores. Em 2023, a Secretaria da Educação decidiu reduzir o catálogo para um conjunto de 10 trilhas de aprofundamento, a serem escolhidas pelas

⁶ Além das 24 trilhas propostas para todas as escolas, também foram propostas 5 trilhas de aprofundamento de formação técnica e profissional, a serem ofertadas em escolas que oferecem educação profissional.

escolas (Affeldt, 2024). É importante referir que, com a instituição dos itinerários e em um contexto de enxugamento do quadro docente das escolas (Affeldt; Búrigo, 2024), a distribuição de encargos não seguiu necessariamente a lógica da afinidade de cada professor com um determinado componente, mas considerou a disponibilidade de carga horária daqueles professores cujas disciplinas foram reduzidas ou descartadas pela reforma (Affeldt, 2024).

5. Relatos do chão de escola

A escola estadual de ensino médio A, localizada em Porto Alegre, foi uma das escolas-piloto gaúchas, onde itinerários formativos foram experimentados desde 2020. Segundo relato do diretor, os estudantes escolheram na ocasião os eixos de Empreendedorismo e Expressão Corporal. A implementação das trilhas – uma oferecida para as turmas da manhã, e outra à tarde – foi prejudicada pela adoção do ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19. Como nas demais escolas, nova escolha foi realizada em 2022, a partir das 24 trilhas divulgadas pela Seduc e já no contexto do ensino presencial, e a implementação dessas trilhas teve início em 2023. Desde junho até novembro de 2023, a segunda autora frequentou a escola, participando de diversas atividades cotidianas, buscando conhecer o “chão de escola” e construir vínculos com os professores. Nesse período, foram realizadas oito entrevistas com professores que ministram componentes dos itinerários formativos, e uma entrevista com o diretor da escola.

Uma das trilhas adotadas na escola A, em 2023, foi a de *Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais*. Conforme o documento da Seduc, havia a pretensão de inserir os estudantes na “cultura da informação”, com referências vagas ao mercado de trabalho, mas o objetivo principal declarado era o de aprofundar competências e habilidades da área de Matemática e suas Tecnologias (Rio Grande do Sul, 2024b). Em contradição com o título do componente, mas coerente com esse último objetivo, a ementa de *Estudos Fundamentais de Tecnologia*⁷, componente dessa trilha, propunha o estudo de conteúdos tradicionalmente estudados na matemática do ensino médio. Como aponta a professora responsável pelo componente: “O conteúdo desse itinerário fazia parte de um currículo antigo da matemática que se chama sistemas lineares, matrizes e determinantes, fazia parte do segundo ano e aí tiraram esse conteúdo, enfim, reduziu a carga horária e esse conteúdo saiu do currículo” (professora Ada, registro de entrevista de junho de 2023). Neste trecho vemos a expressão de saberes docentes relacionados aos currículos escolares; a professora tem a memória de conteúdos que já

⁷ Redenominada posteriormente como Fundamentos Matemáticos da Tecnologia.

compuseram os currículos praticados no ensino médio, na sua área de formação, e os identifica sob a roupagem de conteúdos pretensamente inovadores.

Pode-se identificar na ementa de *Estudos Fundamentais de Tecnologia*, acima referida, e em outros componentes uma estratégia da própria Seduc para a recomposição da carga horária e de conteúdos disciplinares, ainda que alcançando apenas uma parcela dos estudantes - aqueles que, nesse caso, seguiram as trilhas do eixo Tecnologia, tendo a Matemática como área focal. Não por acaso, a professora declara que adota, nesse componente, a “mesma linha [como] eu planejo e trabalho a disciplina de matemática” (professora Ada, junho de 2023). Aqui, novamente, vemos a mobilização de saberes docentes, aqueles construídos ao longo da formação específica e na prática da sala de aula.

Outros componentes de trilhas têm ementas e objetivos vagos. É o caso de *Expressão corporal e suas linguagens*, componente da trilha de Expressão Corporal adotada em 2020. O componente visa “a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens” (Rio Grande do Sul, 2024b). Como dar sentido ao componente? O depoimento do professor Óscar indica que sua leitura sobre possibilidades de linguagem corporal é construída a partir da formação no curso de graduação:

Como eu tenho uma visão da graduação, sobre o que é se expressar corporalmente, em diferentes culturas, cada grupo se expressa de uma determinada forma, mesmo dentro de um mesmo grupo existem diferentes maneiras de expressão através do corpo. Para facilitar para os alunos o entendimento do que a gente pode estabelecer como uma forma de expressão corporal, eu trabalho com um conceito que eu aprendi na graduação que é o conceito de cultura corporal do movimento, esse conceito ele visa englobar várias práticas corporais e culturais, então entram os esportes, as danças, os jogos, as mimetizações, o teatro, tudo isso entra dentro desse conceito e são práticas corporais. [...] Então voltando ao início, é teórico seguindo esses conceitos, mas eu tento trazer para a prática (Professor Óscar, registro de entrevista, julho de 2023).

O depoimento sugere que, mesmo nos casos de componentes que se apresentam como interdisciplinares, a formação inicial disciplinar participa das abordagens construídas pelos professores.

Uma queixa comum entre os professores entrevistados é a insuficiência de orientações para ministrar componentes novos, cujas ementas elencam temas muito distantes de sua área de formação profissional. Em muitos casos, é o próprio esforço dos professores ou a vivência da formação em diferentes áreas que viabiliza o trânsito entre os itinerários, como a professora que aceitou ministrar o componente “*Mundo da cultura e da informação*”, do eixo de Tecnologia, porque “eu deveria trabalhar questões de comunicação, cultura, a parte teórica de cultura e isso me agrada muito, eu fiz [cursei também] Antropologia” (junho de 2023). Ou a professora que aceitou o componente de Linguagem Corporal, do eixo Expressão Corporal, “porque quando

eu estava fazendo a graduação eu fiz seis meses de teatro" (professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023). Os depoimentos mostram que as identidades docentes não são fixas e estanques; elas comportam o trânsito entre campos acadêmicos diversos. Mas são as formações disciplinares que, mesmo quando iniciais, ou complementares em relação a uma formação mais desenvolvida, legitimam, do ponto de vista dos docentes, a incursão em temas diversos daqueles abordados na disciplina na qual costumam atuar.

Para alguns componentes, como *Projeto de Vida*, comum a todos os itinerários oferecidos nas escolas gaúchas, há uma certa variedade de materiais disponíveis para consulta. Contudo, a leitura desses materiais, por parte dos professores, é marcada pela sua formação e pertencimento a uma comunidade profissional. Assim, a professora Simone, da escola A, buscou na Filosofia um caminho para construir uma oferta do componente que considera condizente com o desenvolvimento do pensamento crítico, uma das finalidades atribuídas pela Lei n. 9394/96 ao ensino médio:

Eu fui ver os livros de Projeto de Vida e eu não gostei da abordagem deles, fala muito sobre formação de identidade, como se a identidade fosse uma coisa fixa, e ela não é, [com] muitas linhas de pensamento que estavam sendo colocadas nos livros de projeto de vida eu não me identifiquei, achei que era muito neoliberal, eu achei que era muito... para criar o aluno como uma empresa de si. [...] Então eu resolvi ir pela filosofia e aí comecei falando com eles sobre Sartre que é para gente aprender a ser livre e também encarar esse senso de responsabilidade, porque eu acho que é importante, e aí depois fui com eles para o Sêneca que tem um livro sobre a brevidade da vida e o terceiro que eu quero falar é a Bell Hooks (Professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023).

O depoimento da professora também mostra como sua atividade docente é impregnada da formação em História:

Eu acho que a disciplina de história te puxa muito para uma compreensão da realidade, em um primeiro momento, e em um segundo momento se enxergar como um agente social de mudança, não ser só um telespectador das coisas que acontecem, dentro da nossa vida a gente tem uma certa esfera de influência sobre as pessoas que estão à nossa volta. Aí na aula de Projeto de Vida eu cheguei com esse assunto, [...] eu acho que é importante para a gente ter a noção do que a gente está fazendo, porque nosso tempo nesse planeta Terra, ele vai acabar em algum momento. Então chamar a atenção para essa presença também, não é? Situar no lugar, no tempo espaço com suas críticas e chamar atenção para essa presença no mundo (Professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023).

Embora alguns professores relatam engajamento dos estudantes nas aulas dos novos componentes, vários relatam a demanda mais forte para o ensino das disciplinas escolares:

Sim, nós temos os itinerários e eles [os estudantes] pedem pra eu não dar aula de itinerário e sim aula de sociologia, de filosofia. Aí eu tenho puxado para esse caminho, ver a filosofia da linguagem, da estética, as linguagens culturais e artísticas e o pensamento sociológico, a divisão do trabalho (Professor Milton, registro de entrevista, agosto de 2023).

Eu vejo o relato dos alunos e vejo que eles preferem ter as disciplinas tradicionais do que ter esses itinerários (Professora Clarice, registro de entrevista, junho de 2023).

Mesmo no caso do componente *Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais*, que aborda conteúdos tipicamente disciplinares, os alunos “não se comprometeram no mesmo nível que se comprometeram com a disciplina de matemática e eles inclusive me verbalizaram que por ser um itinerário eles não estariam se esforçando para aprender o conteúdo” (professora Ada, junho de 2023). Pode-se conjecturar que os estudantes que cursavam a trilha interpretaram que, mesmo se tratando de conteúdos disciplinares, seriam menos relevantes, porque destacados da Formação Geral Básica e não ministrados para todos os alunos da rede. Uma estratégia adotada pela professora foi a de abordar, com os alunos, resolução de problemas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do vestibular.

Os componentes dos itinerários formativos, com sua existência volátil – muitos foram extintos em 2024 –, suas finalidades vagas e ementas amalgamadas, nitidamente não foram concebidos, nem propostos ou apresentados como novas disciplinas escolares. Os relatos da escola A mostram, contudo, que a lógica disciplinar se faz presente de diferentes modos, no ensino desses componentes. Não se trata da reprodução de abordagens de livros didáticos ou de apostilas, nem do foco em aulas expositivas. Os professores relatam abordagens variadas, que incluem o desenvolvimento de projetos de pesquisa, seminários, jogos, resolução de problemas. Saberes e identidades docentes constituídos segundo a lógica disciplinar se fazem presentes nos modos de pensar dos professores sobre os objetivos, os conceitos e o repertório de estratégias didáticas aos quais recorrem para dar sentido aos componentes ministrados e buscar o engajamento dos estudantes.

A mesma lógica orientou decisões da Seduc sobre distribuição de encargos docentes. O diretor da escola A relatou, em entrevista realizada em outubro de 2023, que, nos casos de insuficiência de professores – frequentes nas escolas gaúchas, conforme Gomes (2022) - para ministrar todos os componentes, a orientação da Seduc era para que fossem priorizados os componentes da Formação Geral Básica – isto é, as disciplinas escolares.

A escola B está situada no interior do estado do Rio Grande do Sul, e é uma das duas escolas estaduais que oferecem ensino médio no município. Em 2022, seguindo os procedimentos que incluíam participação dos estudantes, a escola escolheu adotar três trilhas diferentes para serem implementadas a partir de 2023: *Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais; Saúde, Cultura e Inclusão Digital; Tecnologia, Pesquisa e Comunicação*.

Respectivamente, tendo como área focal Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática. Em 2023, foram adotadas outras três trilhas para serem implementadas a partir de 2024: *Empreender, Comunicar e Transformar; Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável; Educação Financeira e Linguagens Aplicadas*. Respectivamente, tendo como área focal Ciências Humanas, Matemática e Matemática. Essa possibilidade de os alunos escolherem uma dentre três trilhas não é comum na rede; segundo Chagas, Luce e Saraiva (2023), em 2023, apenas 24% das escolas estaduais gaúchas ofereciam mais de duas trilhas.

A terceira autora é professora da rede estadual, tendo sido admitida por concurso público, em 2012, para lecionar Sociologia; é professora da Escola B desde 2014. Conforme a obrigatoriedade determinada pela Lei n. 11.684/2008, até a implementação da reforma do ensino médio, a Sociologia era oferecida em dois períodos semanais para as turmas dos três anos do ensino médio. De 2022 a 2024, na vigência da Lei n. 13.415/2017, a Sociologia foi oferecida apenas para as turmas de segundo ano (Chagas; Luce; Saraiva, 2023).

O projeto de tese proposto pela autora, para estudo da implementação da reforma na escola B, foi aprovado no início de 2024 e, após, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Em junho de 2024, tiveram início as entrevistas com professores da escola, realizadas segundo roteiros semiestruturados. O desenvolvimento da pesquisa comporta também uma narrativa autobiográfica, relevante na medida em que a doutoranda é professora que vive o cotidiano da implementação da reforma e seus efeitos sobre o trabalho docente.

No trecho que segue, a autora-professora tece reflexões sobre o componente Projeto de Vida:

A orientação da Seduc/RS nas diretrizes do componente curricular Projeto de Vida, foi trabalhar os sonhos, motivações e objetivos dos estudantes com relação ao futuro. Mas, com relação ao futuro, se temos uma coisa nesta etapa do capitalismo são as incertezas, o mercado de trabalho é incerto, as exigências do mercado estão em constantes adaptações, tendo em vista os progressivos avanços tecnológicos, desde o desenvolvimento da informática e computação; o que é ensinado num momento, cai em desuso no próximo, neste sentido orienta-se os estudantes a se atualizarem de forma constante e serem empreendedores de seus negócios (terceira autora, registros autobiográficos constantes de relatório de pesquisa em andamento, 2025).

As orientações oficiais conflitam com a formação e identidade profissionais, de docente e de socióloga:

Encontra-se aí o primeiro conflito interno de um docente de sociologia que escolheu o viés da sociologia crítica e marxista. Como ensinar o empreendedorismo se se cultiva valores contrários à responsabilização do trabalhador por seu próprio fracasso? Porque o sistema capitalista invariavelmente produz fracassos, à medida que reserva um conjunto de trabalhadores para manter a viabilidade do lucro da empresa capitalista. O desemprego nesta lógica é uma necessidade do sistema. Há um conflito de modelos educacionais, de formação, de perspectiva teórica. A princípio a docente

tem que realizar bem seu trabalho, mas como reinventar o trabalho, a partir de uma orientação que não condiz com sua formação? (terceira autora, registros autobiográficos constantes de relatório de pesquisa em andamento, 2025).

O excerto exemplifica conflitos vivenciados por professores convocados a ministrar os novos componentes, e que identificam nas prescrições curriculares da mantenedora orientações inconsistentes com as produções acadêmicas sobre o mundo do trabalho e contraditórias com as já mencionadas finalidades atribuídas ao ensino médio pela LDB de 1996.

Um outro tipo de inconsistência curricular foi narrada pelo professor Marcelo, de Matemática. Ele teve a atribuição de lecionar, em 2024, dois componentes da trilha *Tecnologia, Pesquisa e Comunicação*. As ementas desses componentes indicavam conteúdos avançados de Matemática, que deveriam ser preparados pelo estudo prévio de outros, mais elementares; estudo que, contudo, não havia ocorrido, em parte pela redução de carga horária da disciplina, em parte pela distribuição dos conteúdos ao longo dos três anos de ensino médio.

E aí o curioso desses dois componentes é que pra ter noção, na educação básica eu nunca tinha visto. Eu tinha visto no primeiro ano da faculdade. Então como que a gente trabalha componentes de primeiro ano da faculdade, sendo que eles nem concluíram o terceiro ano e eles ainda não têm base? Um exemplo do que aconteceu. Eu precisava trabalhar limites de funções. Tu trabalhas no primeiro ano da faculdade o mesmo conteúdo que eu estava trabalhando no terceiro ano do ensino médio. Então assim, por exemplo, em Cálculo Diferencial e Integral 1 [...], a gente trabalha o conceito de limites de funções. [...] O segundo conteúdo de Linguagens Matemáticas e Tecnológicas do terceiro ano do ensino médio era limites de funções. Não tem como eu trabalhar limites de funções sendo que eu não terminei o conteúdo de funções. E a [...] não tinha terminado o conteúdo de funções. Porque ele termina no final do ano (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

A carga horária de três períodos semanais para Matemática, no terceiro ano, também era considerada, pelos professores, insuficiente para preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para os exames vestibulares, para as provas das avaliações em larga escala, que priorizam a Língua Portuguesa e a Matemática, e inclusive para desenvolver as habilidades previstas na BNCC. Para ampliar essa carga horária, os professores da área aproveitaram então a carga horária dos componentes acima mencionados, incluindo conteúdos de modo a garantir que todos os tópicos relevantes para os exames fossem ensinados:

Então, a professora [...] e eu trabalhávamos esses componentes. A [...] trabalhava matemática e eu trabalhava os dois [componentes] da trilha. Nós combinávamos conteúdos que eu trabalharia nas trilhas mesmo eles não fazendo parte [da ementa]. Para a gente poder dar conta, porque não dava conta (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

O professor registra, então, que estudantes que escolheram a trilha vinculada à área focal Matemática foram beneficiados com uma preparação forte para os exames. Alguns deles, inclusive, foram beneficiados com o estudo prévio de tópicos do ensino superior:

Eles foram para uma faculdade já sabendo limites. Eles não sofreram fazendo Cálculo, por exemplo. Eles já tinham a base. [...] Como eu te falei, eles se sentiram preparados para a graduação, mas foram dois alunos de uma turma de 12 que foram para a engenharia, e os demais?" (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

Enquanto muitos foram prejudicados pela redução da carga horária das Ciências Humanas:

Eu tenho uma estudante que está no [curso de] direito, ela não tem Filosofia. Entende? A filosofia que ela teve poderia ter sido mais abordada. Ou então uma Geografia, uma Geopolítica que poderia ter sido muito mais abordada no terceiro ano, ou foi? Porque ele [o novo ensino médio] reduziu a carga horária de Geografia. Era um período semanal (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

Os relatos da Escola B convergem com os apontamentos da Repu (2025) sobre um aumento das disparidades entre as disciplinas: enquanto as disciplinas das Ciências Humanas sofreram uma forte compressão – apenas parcialmente revertida a partir de 2025 – as disciplinas valorizadas nos processos seletivos e nas avaliações em larga escala foram rearranjadas, por mecanismos diversos, de modo a recompor seu lugar no currículo. Os relatos também mostram como as identidades docentes – nos casos mencionados, de professores de Sociologia, ou professores de Matemática – participam das interpretações que os professores constroem das eementas, dos valores que atribuem a diferentes temas, conteúdos ou habilidades. É, ainda, a partir dessas identidades que os professores se percebem e se mostram, no âmbito da escola, autorizados a construir reconfigurações dos componentes curriculares, dando sentido ao ensino e, de algum modo, revertendo a fragmentação estabelecida pela reforma.

Com o intuito de preparação para os exames, a Seduc incluiu, na matriz curricular das turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio, a ser aplicada em 2024, os componentes curriculares de *Redação* e de *Resolução de Problemas*, preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A carga horária dos dois componentes, cada um com dois períodos semanais, foi contabilizada como carga horária dos itinerários formativos. O documento da Seduc explica que essa preparação atende a um dos “principais anseios dos estudantes manifestado nas escutas realizadas” (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 9). E, embora os documentos mencionem, novamente, uma intenção interdisciplinar, contemplando as quatro áreas do conhecimento, os nomes dos componentes já indicam a prioridade atribuída à Língua Portuguesa e à Matemática.

Em 2025, aproveitando as brechas e ambiguidades das novas Diretrizes (Repu, 2025), a Seduc incluiu os componentes curriculares de *Redação* e de *Resolução de Problemas* na carga horária da Formação Geral Básica. Para os estudantes ingressantes em 2025, a Seduc incluiu

também o componente curricular Educação Financeira na grade da Formação Geral Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2024c).

Considerações finais

O cotejamento dos documentos e dos depoimentos aponta a persistência da lógica disciplinar, mesmo quando ela é desvalorizada pela legislação e pelas diretrizes nacionais: seja porque predomina na redação das ementas, porque impregna os modos como os professores leem essas ementas, porque é a partir das disciplinas que constroem seus repertórios de estratégias pedagógicas, ou porque as disciplinas escolares compõem as demandas preferenciais dos estudantes. De fato, a retórica que pretende a superação das disciplinas é contraditada pelas próprias políticas curriculares que orientam prioridades das redes, dos professores e dos estudantes: as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), organizadas segundo disciplinas até 2023, pelo menos; e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), pretendamente organizado por áreas do conhecimento, mas percebido pelos professores como uma prova sobre conteúdos disciplinares. Essas mesmas políticas determinam a prioridade de umas disciplinas em relação a outras, com especial prejuízo para aquelas que são cruciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Quanto às proposições de interdisciplinaridade, como apontam os depoimentos, são solapadas pelas políticas de sobrecarga e precarização do professorado, que reduzem as possibilidades de planejamento coletivo. Quando faltam professores necessários até mesmo para o cumprimento das aulas previstas nas matrizes, como tem sido frequente nas escolas estaduais gaúchas, fica inviabilizado que um mesmo componente seja planejado e ministrado por dois ou três docentes, com formações diversas e abordando, por um viés interdisciplinar, problemas ou temas interessantes. Ao mesmo tempo e por outro lado, são os professores do chão de escola que, pela sua criatividade e pesquisa, tendo como suporte e referência a formação disciplinar, conseguem propor e praticar currículos que possibilitam aprendizagens nem sempre mensuráveis, mas relevantes, porque promovem o engajamento dos estudantes, apesar de todas as inconsistências das prescrições curriculares.

O direito pleno à educação e a gestão democrática do ensino público pressupõem a autonomia pedagógica das escolas, tal como prevê a Lei n. 9.394/96. Autonomia para construir, com a participação das comunidades, projetos curriculares que podem ser ou não disciplinares, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010. E a garantia de recursos que viabilizem a implementação desses projetos, sejam eles

disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares ou de outra natureza.

Referências bibliográficas

- AFFELDT, G. R. **A atuação dos itinerários formativos do novo ensino médio gaúcho na Escola Tuiuti.** 2024. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279300>. Acesso em: 14 set. 2025.
- AFFELDT, G. R.; BÚRIGO, E. Z. A educação pública gaúcha: autonomia controlada. In: ANPED SUL, XV, 2024, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Anped, 2024. p. 1-7. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais4/docs/16035-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.
- AGUIAR, M. A. S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Curriculum sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018.
- AMORIM, R. Mudanças focam no protagonismo dos jovens e investem em novas possibilidades de formação. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília: 8 dez. 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei n. 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. Brasília: 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006.** Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 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. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria n. 399, de 12 de junho de 2025**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos relativos à realização da Prova Nacional Docente - PND, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Brasília: 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Caderno de Emendas ao Substitutivo 1 ao Projeto de Lei 2.614/2024, da Comissão Especial da Câmara dos Deputados sobre o novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PL2614-2024_CadernoEmendas_2025_10_23_vf-Emendas_2aEdicao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHAGAS, A. B.; SARAIVA, M.; LUCE, M. B. **Nota técnica**. O novo ensino médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos [relatório de pesquisa]. Porto Alegre: 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Nota Técnica**. O Senado Federal pode e deve aprimorar a Política Nacional do Ensino Médio (PL 5.230/2023). São Paulo: 16 abr. 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9586798&disposition=inline>. Acesso em: 14 set. 2025.

CURY, C. R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. (Orgs). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 15-32.

GOMES, L. Novo Ensino Médio esbarra no velho problema da falta de professores. **Jornal Eletrônico Sul 21**, Porto Alegre, 2 ago. 2022. Disponível em:

<https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/novo-ensino-medio-esbarra-no-velho-problema-da-falta-de-professores/>. Acesso em: 14 set. 2025.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 02, p. 337-357, abr./jun. 2014.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (Repu). **Nota Técnica**. Cargas horárias da Formação Geral Básica no ensino médio: estudo comparativo entre as redes estaduais. São Paulo: ago. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_ff620a8f1d78497fbaaa9a0694364581.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/14142026-rcgem-jul-22.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos (PAIF)**. Porto Alegre: 2021b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia de Matrizes Curriculares 2024**. Porto Alegre: 2024a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Itinerários formativos – Ensino Médio. Trilhas de aprofundamento [Cadernos]**. Porto Alegre: 2024b. Disponível em: <https://ensinomediogauch.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia de Matrizes Curriculares 2025**. Porto Alegre: 2024c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/11173146-guia-de-matrizes-2025-rev-dezembro-2024.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUBRING, G. Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perspectivas. **Revista de História da Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, p. 1-18, 2023.

VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930.** São Paulo: Annablume, 1999.

VEIGA NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: TOZZI, D. A.; DAMIÃO, M. de F. O.; GADOTTI, M. (orgs.). **Curriculum: abordagem histórica e cultural.** São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História de Educação,** Maringá, v. 8, n. 3, p. 173-215, set./dez. 2008.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.