

ENTRE O COMUM E O DIFERENCIADO: CURRÍCULO, CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DA JUVENTUDE TRABALHADORA NO ENSINO MÉDIO[1]

Elisete Poncio Aires

O Ensino Médio (EM) ocupa historicamente um lugar marcado por disputas em torno de suas finalidades, de sua organização curricular e dos conhecimentos que devem compor a formação dos jovens. As alterações normativas entre 2017 e 2024 recolocam essas questões no centro do debate. A Lei nº 13.415/2017 introduziu uma nova organização curricular, articulando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos itinerários formativos, posteriormente regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pela BNCC do Ensino Médio (EM). Em 2024, a Lei nº 14.945 promoveu uma nova alteração, ampliando a formação geral básica e redefinindo sua relação com os itinerários. Mais do que acompanhar essas mudanças como uma sucessão de reformas, interessa compreender o lugar do conhecimento nessa reorganização. Pergunta-se: como a reconfiguração normativa do EM, entre 2017 e 2024, reorganiza a relação entre formação geral, flexibilização curricular e diferentes percursos formativos, e quais implicações apresenta para a organização do conhecimento escolar e os projetos de formação da juventude trabalhadora?

A questão parte da compreensão de que o currículo não constitui uma dimensão meramente técnica da organização escolar. Ao selecionar e organizar conhecimentos, expressa concepções sobre educação, sociedade e formação humana. Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), o conhecimento escolar é compreendido como produção histórica e social, cuja apropriação constitui uma dimensão fundamental da formação. Saviani (2011) contribui para a compreensão da escola como espaço de acesso das novas gerações ao saber sistematizado, metódico e científico. No campo Trabalho e Educação, Frigotto (2007) permite compreender a escolarização em sua relação com as determinações sociais mais amplas;

[1] Foi utilizada ferramenta de inteligência artificial generativa exclusivamente para revisão linguística e estilística do texto, em conformidade com as normas desta chamada.

Ciavatta (2014), Ramos (2012) e Moura (2013) situam a integração entre formação geral, trabalho e conhecimento como enfrentamento da histórica dualidade educacional. Essas contribuições permitem problematizar não apenas quais conhecimentos são previstos, mas também como a organização curricular desses conhecimentos participa da construção de diferentes possibilidades formativas. A formação humana integral permanece, portanto, como referência crítica, mas o foco analítico desloca-se para a relação entre formação comum e diferentes percursos de aprofundamento.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no MHD. O corpus documental compreende a Lei nº 13.415/2017, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a Resolução CNE/CP nº 4/2018, normativas relacionadas à implementação da reforma, a Lei nº 14.945/2024 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2024. A análise organiza-se em categorias: currículo, conhecimento, flexibilização/diferenciação e formação da juventude trabalhadora, com o objetivo de apreender permanências, rupturas e reconfigurações na organização do Ensino Médio. Os documentos são examinados em sua historicidade e em suas relações, considerando as prescrições relativas à formação geral, aos percursos diferenciados e às condições de oferta.

A análise da legislação de 2017 evidencia a instituição de uma nova arquitetura curricular, na qual a flexibilização assume um papel estruturante. A Lei nº 13.415/2017 estabelece a composição do currículo do EM pela BNCC e pelos itinerários formativos, organizados conforme diferentes arranjos curriculares e as possibilidades dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, mantém referências à formação integral e determina que, ao final do EM, o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que regem a produção moderna (Brasil, 2017). A análise não autoriza opor conhecimento e competências, tampouco a afirmação da retirada do conhecimento científico. O movimento identificado é outro: o conhecimento permanece formalmente afirmado, mas passa a integrar uma arquitetura curricular que combina formação comum e diferentes percursos formativos. Nesse ponto, a contribuição de Saviani (2011) permite recolocar uma questão central: se cabe à escola

possibilitar o acesso ao saber sistematizado, a organização curricular também diz respeito às condições pelas quais esse acesso se realiza.

As normativas de 2018 definem melhor essa arquitetura. A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 atualiza as DCNs para o Ensino Médio, enquanto a Resolução CNE/CP nº 4/2018 institui a BNCC para essa etapa, organizando as aprendizagens essenciais por áreas do conhecimento, competências e habilidades (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b). Paralelamente, os itinerários formativos passam a constituir possibilidades de aprofundamento e de diversificação dos percursos. Configura-se, assim, uma relação entre uma formação comum e trajetórias diferenciadas, acompanhada pela valorização da escolha, do protagonismo e do projeto de vida. Entretanto, a possibilidade normativa de escolha não assegura, por si só, a existência das mesmas alternativas formativas, recolocando as condições objetivas de oferta como dimensão relevante da análise.

A Lei nº 14.945/2024 indica uma reconfiguração dessa arquitetura, mais do que uma ruptura. A legislação mantém a composição do Ensino Médio entre formação geral básica e itinerários formativos, estabelecendo, no ensino regular, carga horária mínima de 2.400 horas para a formação geral básica e de 600 horas para os itinerários, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional (Brasil, 2024a). Determina, ainda, o cumprimento integral da BNCC ao longo da formação geral básica. Reorganiza-se, desse modo, a distribuição do tempo curricular e reafirma-se, no plano legal, a centralidade da formação geral, sem eliminar a diferenciação dos percursos. As novas DCNs acompanham essa recomposição e reafirmam a articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos (Brasil, 2024b).

Os resultados indicam que a disputa curricular não se reduz à oposição entre flexibilização e formação humana integral. Está em jogo a definição dos conhecimentos que compõem uma formação comum e dos que podem integrar percursos diferenciados. Entre 2017 e 2024, a formação geral básica ganha maior centralidade normativa, mas a diferenciação curricular permanece. A questão crítica desloca-se, portanto, para a organização e para as condições de acesso e de aprofundamento dos conhecimentos nos diferentes percursos formativos. Para a juventude trabalhadora, essa organização contribui para a configuração de



diferentes possibilidades de formação. Conclui-se que a reconfiguração normativa de 2024 recompõe a centralidade da formação geral sem eliminar a diferenciação curricular, mantendo em disputa os sentidos do conhecimento escolar, da formação dos jovens e da função social do Ensino Médio público.

Palavras-chave: Ensino Médio; currículo; conhecimento; flexibilização curricular; juventude trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2017.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2024b.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.



RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.