REVISITANDO O CURRÍCULO NA ERA DA BNCC: desafios e possibilidades a partir da percepção de licenciandos do CAA – UFPE

Bruno César da Silva Alves [1]
Givanildo José Leite [2]
Maísa Teixeira de Paula [3]
Bruna Gabrielly da Silva[4]
Maria Angélica da Silva [5]

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção dos currículos da educação básica brasileira, discutindo desafios e possibilidades no contexto das políticas educacionais contemporâneas, a partir da percepção de licenciandos do CAA-UFPE. A pesquisa busca compreender como a BNCC influencia a organização curricular, a educação integral, a diversidade e a reforma do ensino médio. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se no método indutivo, articulado à pesquisa documental, baseada na análise de documentos oficiais da educação básica, e bibliográfica, com base em produções acadêmicas, tais como Mészáros (2008), Araújo (2018) e Zitzke e Pinto (2020). Complementarmente, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de questionário eletrônico aplicado a licenciandos do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA - UFPE), buscando identificar compreensões, críticas e sugestões acerca da BNCC na formação docente. Os resultados evidenciam que, embora a BNCC proponha uma formação integral e o desenvolvimento de competências gerais, sua implementação enfrenta limitações relacionadas à padronização curricular, às desigualdades regionais, à precarização do trabalho docente e à fragilidade dos itinerários formativos no novo ensino médio. As análises indicam a necessidade de maior participação de professores e estudantes na construção curricular, bem como de adaptações dos currículos estaduais e da formação inicial docente, visando alinhar as diretrizes nacionais às realidades locais e promover uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

Palavras-chave: BNCC, Currículo, Educação Integral, Formação Docente.

[1] Licenciado em Física (2026) pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE). E-mail: bruno.csalves@ufpe.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9279-8693;
[2] Licenciado em Física (2026) pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE). E-mail: givanildo.leite@ufpe.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5340-0197;
[3] Licencianda em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE). E-mail: maisa.tpaula@ufpe.br;
[4] Licencianda em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE). E-mail: brunagabrielly.silva@ufpe.br;
[5] Doutora em Educação (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta do Núcleo de Formação Docente (NFD) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE), e orientadora. E-mail: mariaangelica.silva@ufpe.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8738-6900.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido no âmbito da disciplina obrigatória Políticas Educacionais – Organização e Funcionamento da Escola Básica, vinculada ao Curso de Física – Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA – UFPE). Sendo desenvolvido por dois estudantes de Licenciatura em Física e duas estudantes de Licenciatura em Pedagogia, ambos colaboradores com interesse mútuo nas Políticas Práticas Curriculares e os sentidos de Currículos aplicáveis à Educação Básica. Sob tal perspectiva, o estudo intenciona compreender os sentidos mobilizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus impactos aos currículos nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória na educação básica. A BNCC foi homologada em 2017 e representa um marco significativo na educação brasileira. Essa iniciativa busca criar uma base comum de aprendizagem para todas as escolas do país, promovendo a equidade e a qualidade na educação, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, alinhando-se ao compromisso de oferecer uma formação integral aos estudantes.

Segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação (Brasil, 2018), a implementação da BNCC está associada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo sido concebida com a intenção de considerar as diversidades regionais e culturais do Brasil. O documento se apresenta como uma resposta à necessidade de atualização e modernização do currículo escolar para responder aos desafios do século XXI. Nesse discurso institucional, busca-se articular uma referência nacional comum à preservação da diversidade regional e cultural. Desta forma, na perspectiva oficial, a discussão curricular não se limita à seleção de conteúdos, mas envolve disputas sobre finalidades formativas, autonomia docente e equidade.

A relevância da pesquisa decorre, portanto, da necessidade de analisar como diretrizes nacionais são interpretadas e materializadas em realidades concretas, a partir também da percepção dos licenciandos. No Agreste pernambucano, essa questão adquire particular importância porque a formação de futuros professores ocorre em diálogo com desigualdades territoriais, diferentes condições de infraestrutura escolar e experiências estaduais de ampliação da educação em tempo integral.

Com base nisso, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: **de que maneira as diretrizes da BNCC influenciam a construção dos currículos da educação básica e quais desafios e percepções emergem de sua implementação, especialmente a partir das visões de licenciandos do CAA-UFPE?** O objetivo geral consiste em investigar o papel da BNCC na construção curricular e compreender como documentos oficiais e políticas educacionais repercutem em sua implementação e adaptação no sistema educacional brasileiro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção possui por objetivo apresentar brevemente o referencial teórico adotado, partindo desde discussões que permeiam as Polítcas Curriculares, Educação Integral, a reforma do Ensino Médio e a questões voltadas ao currículo e a diversidade.

2.1 Políticas Curriculares, BNCC e Competências Gerais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes claras sobre as competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Ao definir essas competências, a BNCC fornece um referencial importante para orientar a prática pedagógica nas escolas, promovendo uma maior coerência e alinhamento entre os diferentes sistemas de ensino em todo o país. No entanto, é importante ressaltar que a implementação efetiva da BNCC requer um esforço conjunto de gestores, professores e demais atores envolvidos na educação, além de investimentos em formação continuada e recursos adequados para sua operacionalização.

Entretanto, a definição de uma base comum não elimina as tensões entre padronização e diversidade. A própria BNCC afirma que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2018, p. 11). Essa formulação evidencia que o documento nacional depende de processos locais de tradução e contextualização. Nesse sentido, Chizzotti e Ponce (2012) ressaltam a função social do currículo na partilha de conhecimentos, normas e valores comuns, ao mesmo tempo em que sua materialização ocorre em sistemas educacionais marcados por diferenças históricas e institucionais.

2.2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

No contexto abordado, a BNCC expressa explicitamente seu compromisso com a educação integral, reconhecendo a necessidade de que a Educação Básica busque a formação e o desenvolvimento humano de maneira abrangente. Isso implica uma compreensão da complexidade e da não linearidade desse desenvolvimento, superando abordagens reducionistas que priorizam exclusivamente a dimensão intelectual ou afetiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconiza uma visão inclusiva e integral dos estudantes, reconhecendo sua diversidade e singularidade. Defende-se uma educação que acolha, reconheça e promova o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Destaca-se também que a escola é tratada como um espaço de democracia inclusiva, enfatizando a importância da não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

A formação integral também pode ser problematizada a partir de Mészáros (2008), para quem a educação institucionalizada historicamente esteve vinculada à reprodução de valores e necessidades do sistema produtivo. A crítica permite questionar uma concepção de formação restrita à empregabilidade e defender uma educação capaz de favorecer autonomia intelectual, leitura crítica da realidade e participação social. Nessa perspectiva, a educação integral não se resume à ampliação da jornada, mas pressupõe a ampliação qualitativa das experiências formativas.

2.3 Reforma do Ensino Médio e Itinerários Formativos

No entanto, a implementação da reforma do ensino médio no Brasil não tem sido isenta de críticas e desafios. Alguns dos principais pontos de controvérsia incluem a falta de estrutura adequada nas escolas para oferecer o ensino integral, a necessidade de formação continuada para os professores se adaptarem às mudanças curriculares e a preocupação com a possível desvalorização de disciplinas consideradas essenciais, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física.

A crítica de Araújo (2018) chama atenção para a possibilidade de que a flexibilidade anunciada resulte em fragmentação da formação, sobretudo quando os estudantes não dispõem de condições efetivas de escolha. Koepsel, Garcia e Czernisz

(2020) também registram resistências à reforma e destacam controvérsias manifestadas em audiências públicas. Desse modo, o debate não pode se limitar ao desenho formal dos itinerários, devendo considerar infraestrutura, disponibilidade de professores, financiamento e garantia de uma formação básica ampla.

2.4 Currículo, Diversidade e Formação Humana

A discussão acerca do currículo no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige considerar não apenas a definição de aprendizagens comuns, mas também a diversidade que caracteriza os sujeitos, os territórios e as instituições que constituem a educação brasileira. Sob essa perspectiva, a diversidade curricular assume papel fundamental na construção de práticas educativas significativas e transformadoras, sobretudo quando se compreende o currículo como uma construção que ultrapassa a simples organização de conteúdos e competências.

A presença de uma referência comum pode contribuir para a garantia do direito à aprendizagem, mas isso não significa uniformizar experiências escolares. A diversidade cultural, social e territorial exige currículos capazes de reconhecer diferentes sujeitos, trajetórias e necessidades. Dessa maneira, a construção curricular precisa estabelecer um diálogo entre aquilo que é definido nacionalmente e os conhecimentos, práticas e particularidades existentes nos diferentes contextos educacionais.

Além disso, compreender o currículo a partir da diversidade implica reconhecer que os sujeitos que integram o espaço escolar não vivenciam os processos educativos de maneira homogênea. Diferentes contextos sociais, culturais e econômicos atravessam as experiências dos estudantes e influenciam suas relações com o conhecimento e com a própria escola. Dessa forma, a construção curricular precisa considerar essas particularidades, evitando que a definição de aprendizagens comuns se converta em práticas de homogeneização. O desafio consiste, portanto, em articular uma formação básica comum ao reconhecimento das diferenças, garantindo o acesso aos conhecimentos socialmente construídos sem desconsiderar as múltiplas realidades que constituem a educação brasileira.

3 CURRÍCULO E BNCC NO CONTEXTO DO AGRESTE PERNAMBUCANO

No contexto pernambucano, a discussão sobre a BNCC adquire contornos particulares diante das especificidades sociais, culturais e educacionais do estado. A existência de uma base nacional não elimina as particularidades das redes de ensino; ao contrário, exige observar como suas orientações são interpretadas e contextualizadas em diferentes territórios. O Currículo de Pernambuco constitui, nesse sentido, uma importante mediação entre as diretrizes nacionais e as demandas educacionais locais.

Essa discussão assume especial relevância no Agreste pernambucano, considerando que a implementação das políticas curriculares ocorre em realidades marcadas por diferentes condições sociais, econômicas e educacionais. Desse modo, as orientações estabelecidas nacionalmente precisam dialogar com as experiências dos sujeitos, com as características das instituições escolares e com as particularidades regionais.

A BNCC também estabelece competências gerais que buscam articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ao longo da Educação Básica. Conforme apresentado na Figura 1, essas competências constituem referências para a organização curricular e procuram contemplar diferentes dimensões da formação dos estudantes.

Figura 1 – Competências gerais da Educação Básica/Etapa do Ensino Médio



Fonte: Brasil (2018, p. 24).

Nesse cenário, a organização curricular pernambucana deve ser compreendida não como simples reprodução das orientações nacionais, mas como um processo de contextualização dessas diretrizes. Assim, pensar a BNCC no Agreste pernambucano implica articular as aprendizagens comuns às especificidades regionais, à diversidade dos estudantes e às condições concretas de escolarização, preservando espaços de autonomia e participação na construção dos currículos.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa apresenta caráter qualitativo e foi orientada pelo método indutivo, entendido como um movimento de análise de dados particulares para a elaboração de interpretações mais gerais sobre o objeto investigado. Em sua versão original, o estudo adotou a documentação indireta descrita por Marconi e Lakatos (2003), articulando pesquisa documental e bibliográfica. O foco recaiu sobre a BNCC, o Currículo de Pernambuco e textos acadêmicos que discutem currículo, educação integral, reforma do ensino médio, diversidade e formação docente.

Complementarmente, realizou-se pesquisa de campo por meio de formulário eletrônico com estudantes de cursos de licenciatura do CAA–UFPE. O instrumento buscou identificar o grau de familiaridade com a BNCC, percepções sobre sua presença na formação inicial, relações entre currículo e prática profissional e avaliações sobre o novo ensino médio. Para esta versão reduzida, os resultados originalmente apresentados em gráficos e quadros foram convertidos em descrição textual, em conformidade com o modelo do evento, que não permite tabelas, gráficos ou figuras na seção de resultados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

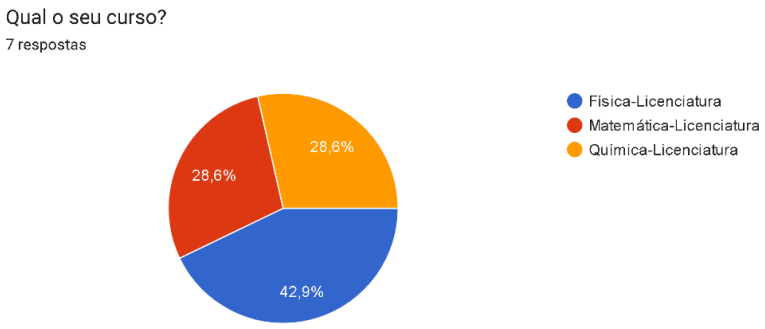
Para a escrita deste artigo, foi realizada uma pesquisa por formulário eletrônico (Google Forms) com estudantes das três licenciaturas (Matemática, Física e Química) do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA-UFPE) para um melhor entendimento de como a BNCC é estudada e entendida pelo corpo de estudantes da Universidade.

O formulário contou com sete respostas: 42,9% provenientes da Licenciatura em Física, 28,6% da Licenciatura em Matemática e 28,6% da Licenciatura em Química.

Embora se trate de um grupo reduzido e de caráter exploratório, a presença de estudantes de três áreas permite observar como futuros professores de diferentes campos das Ciências Exatas significam as políticas curriculares e as mudanças associadas à BNCC.

A seguir, se encontra um quadro com a porcentagem de respostas recebidas:

Figura 2 – Distribuição dos participantes da pesquisa por curso de licenciatura



Fonte: Os autores (2024).

As críticas mais recorrentes concentraram-se na padronização curricular, na insuficiente consideração das especificidades regionais e na estrutura dos itinerários formativos. Parte dos respondentes indicou que a escolha precoce de percursos pode gerar desinteresse quando as opções disponíveis não correspondem às expectativas dos estudantes ou quando a escola não dispõe de condições para ofertar diversidade efetiva. Esses sentidos convergem com a discussão teórica desenvolvida ao longo do artigo sobre a tensão entre uma referência nacional comum e a autonomia dos contextos locais.

Esses achados dialogam com a literatura analisada. A crítica à padronização curricular aproxima-se da tensão entre base comum e diversidade destacada por Chizzotti e Ponce (2012) e Zitzke e Pinto (2020). Já as dúvidas sobre os itinerários formativos e sobre as condições de escolha dos estudantes convergem com as problematizações de Araújo (2018) e Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) acerca da reforma do ensino médio. Assim, as percepções dos licenciandos não aparecem desconectadas do debate acadêmico, mas reproduzem preocupações presentes nas disputas em torno da implementação das políticas curriculares.

No Ensino Médio, o cenário apresentado pelos mesmos dados é distinto: a média nacional alcançava 20,4%, e Pernambuco aparecia na primeira posição, com 62,5% dos estudantes da rede pública matriculados em tempo integral, seguido por Paraíba (57,8%)

e Ceará (42,1%). A comparação entre os dois níveis de ensino mostra que a experiência pernambucana de educação integral possui concentração particularmente expressiva no Ensino Médio. Esse resultado reforça a pertinência de discutir a BNCC e as reformas curriculares a partir do contexto estadual, pois uma mesma diretriz nacional é apropriada em redes que possuem trajetórias, estruturas e níveis de expansão muito diferentes.

Algumas falas do questionário são destacadas por sintetizarem sentidos recorrentes entre os participantes, sem pretensão de representatividade estatística.

> Os estudantes e professores devem e deveriam estar à frente da organização tanto da BNCC tanto do currículo. A BNCC precisa de alguns ajustes, como também o currículo das escolas e dos cursos de graduação. (Colaborador 1)
>
> A participação estudantil seria de suma importância, já que convivem diretamente com a educação e o currículo. Acredito que com boa orientação poderiam contribuir com feedback, destacando o que precisa de melhorias, trazer temas atuais e do seu interesse, inclusive questões de tecnologia, socioemocionais, diversidade e inclusão. (Colaborador 2)
>
> Uma formação mais interdisciplinar na graduação como no ensino médio. Para a formação de professores, gostaria que nas aulas teóricas específicas por exemplo, os docentes desenvolvessem sequências didáticas, jogos, resolução de problemas ou situações problemas etc. Não adiante exigir que nós professores em formação sejamos diferentes se a nossa formação ainda continua muito tradicional e conteudista. (Colaborador 1)
>
> Os maiores problemas estão relacionados às questões políticas, nessa última versão a consulta pública foi praticamente desconsiderada e houveram grande influência de empresários. Não foram incluídas questões de gênero e diversidade. O novo ensino médio é extremamente mal estruturado, os alunos precisam escolher os itinerários formativos, muitos acabam não se identificando com o que escolheram... (Colaborador 2)

No que se refere ao novo ensino médio, os depoimentos revelam uma posição predominantemente crítica. Entre os problemas mencionados estão a dificuldade de escolha dos itinerários formativos por estudantes ainda em processo de amadurecimento, a possibilidade de redução da carga horária de componentes considerados importantes e a oferta de eletivas ou trilhas que nem sempre apresentam estrutura pedagógica consistente. Também aparece a percepção de que a promessa de escolha pode ser limitada pelas condições concretas de cada escola, aspecto que reforça a necessidade de analisar a política para além de sua formulação normativa.

Outro eixo recorrente diz respeito à participação dos sujeitos na construção curricular. Os respondentes defendem maior presença de estudantes e professores nas discussões sobre a BNCC e sobre os currículos, entendendo que aqueles que vivenciam

cotidianamente os processos educativos podem fornecer devolutivas sobre limites, necessidades e possibilidades de mudança. Entre os temas apontados como necessários à atualização curricular aparecem tecnologia, questões socioemocionais, diversidade e inclusão. Assim, a participação é significada não apenas como consulta formal, mas como possibilidade de interferência efetiva na definição das prioridades educacionais.

A articulação entre os dados quantitativos e as respostas abertas permite compreender que os desafios da política curricular não se resumem à formulação da BNCC, mas alcançam as condições concretas de sua implementação. Os licenciandos reconhecem possibilidades associadas à interdisciplinaridade e à atualização curricular, ao mesmo tempo que questionam a padronização, os itinerários formativos e a distância entre as práticas exigidas na educação básica e aquelas vivenciadas na formação inicial. As falas destacadas mostram, portanto, sujeitos que interpretam criticamente a política e reivindicam maior participação na construção dos currículos.

Outro aspecto que emerge das respostas é a relação entre interdisciplinaridade e formação docente. Quando os participantes defendem maior presença de sequências didáticas, resolução de problemas e práticas menos conteudistas, colocam em debate a própria organização dos cursos de licenciatura. A expectativa de que o professor da educação básica desenvolva abordagens integradas entre diferentes áreas precisa ser acompanhada por experiências formativas que permitam ao licenciando planejar, experimentar e avaliar esse tipo de prática. Dessa maneira, a discussão sobre a BNCC ultrapassa os limites da escola básica e alcança também os currículos da formação inicial de professores.

A participação estudantil também constitui categoria importante nos achados. As falas indicam que os licenciandos compreendem o currículo como construção que deve incorporar experiências dos sujeitos do cotidiano educacional, com espaços de escuta capazes de incluir temas contemporâneos, como tecnologia, diversidade, inclusão e questões socioemocionais.

As críticas aos itinerários formativos também precisam ser compreendidas nesse quadro. Os respondentes demonstram preocupação com a capacidade de escolha dos estudantes, com a redução do espaço destinado a determinados componentes e com a qualidade das ofertas disponíveis nas escolas. Tais percepções evidenciam que a flexibilidade curricular, quando não acompanhada de infraestrutura, profissionais e diversidade real de opções, pode assumir sentidos distintos daqueles anunciados nos

documentos oficiais. Assim, a análise dos licenciandos contribui para deslocar o debate da prescrição normativa para as condições efetivas em que as políticas são vivenciadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada indica que a BNCC exerce influência significativa na organização dos currículos, na definição de competências e na reestruturação do ensino médio. Ao mesmo tempo, sua implementação evidencia tensões entre padronização e diversidade, formação comum e flexibilização, ampliação do tempo escolar e qualidade das condições de trabalho. Essas tensões tornam inadequada uma leitura da política curricular como simples aplicação de um documento nacional.

As percepções dos licenciandos reforçam a necessidade de aproximar a formação inicial das discussões concretas sobre currículo. Os participantes reconhecem potencialidades relacionadas à interdisciplinaridade, inclusão, tecnologia e desenvolvimento de competências, mas também apontam limites vinculados à participação pública, às especificidades regionais e à organização dos itinerários formativos. A formação docente, portanto, precisa preparar futuros professores para interpretar criticamente as políticas e atuar na construção contextualizada dos currículos.

Nesse cenário, destaca-se ainda que a efetivação das políticas curriculares não pode ser dissociada das condições concretas em que ocorre o processo educativo. A ampliação da jornada escolar, a flexibilização curricular e a proposição de novas formas de organização do Ensino Médio precisam estar acompanhadas de investimentos em infraestrutura, valorização e formação dos professores e condições que assegurem a permanência dos estudantes. Desse modo, mais do que estabelecer prescrições comuns, torna-se necessário reconhecer as desigualdades sociais, econômicas e territoriais que atravessam a educação brasileira, evitando que propostas orientadas pela equidade acabem reproduzindo ou aprofundando diferenças já existentes entre redes, escolas e sujeitos.

Conclui-se que a BNCC pode funcionar como referência para aprendizagens comuns, mas sua efetividade depende de condições materiais, formação docente, participação dos sujeitos e adaptação às realidades locais. Os dados dos licenciandos e do contexto pernambucano reforçam que políticas curriculares nacionais são reinterpretadas

nos diferentes territórios. Assim, uma implementação crítica da BNCC exige diálogo entre diretrizes comuns, diversidade regional e autonomia pedagógica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro eletrônico.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, [S. l.], v. 8, p. 219-232, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-14, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. O Programa da Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 51, p. 185-201, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015.

ZITZKE, Viviane Aquino; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. **Thema**, Sapucaia do Sul, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020.