

Ensino médio e língua portuguesa no Brasil: mudanças legais e implicações críticas na perspectiva de Marcuse

ARTIGO

Geane Izabel Bento Botarelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Rafael Garcia Campos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Este estudo investiga as transformações no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas entre os séculos XX e XXI. A pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, adota a análise de conteúdo de Bardin (2011), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O *corpus* é composto por documentos legais e suas implicações pedagógicas. A análise revela que alterações semânticas refletem dinâmicas políticas, sociais e econômicas que impactam a prática educacional. Com base na teoria crítica de Herbert Marcuse, problematiza-se a linguagem normativa como instrumento de controle social, que enfatiza competências instrumentais e limita a formação crítica e dialética dos estudantes, favorecendo a reprodução de um pensamento unidimensional. O estudo defende o ensino da língua materna como ferramenta de emancipação, capaz de desenvolver criticidade e promover transformação.

Palavras-chave: Educação Crítica; Formação Cidadã; Política Educacional; Pensamento Unidimensional.

High school and portuguese language in Brazil: legal changes and critical implications from Marcuse's perspective

Abstract

This study investigates the transformations in the teaching of Portuguese Language in Brazilian high schools, based on the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) enacted throughout the 20th and 21st centuries. This qualitative research, with a descriptive and exploratory character, adopts Bardin's (2011) content analysis, structured in three stages: pre-analysis, material exploration, and treatment of results, inference, and interpretation. The corpus comprises legal documents and their pedagogical implications. The analysis reveals that semantic changes reflect political, social, and economic dynamics that impact educational practice. Based on Herbert Marcuse's critical theory, the study problematizes normative language as an instrument of social control, emphasizing instrumental competencies and limiting students' critical and dialectical formation, thus favoring the reproduction of one-dimensional thinking. The study advocates

for the teaching of the mother tongue as a tool for emancipation, capable of developing critical awareness and promoting transformation.

Keywords: Critical Education; Citizen Education; Education Policy; One-Dimensional Thinking.

1 Introdução

2

O Ensino Médio no Brasil teve suas raízes na década de 1930, quando passou a ser conhecido como Ensino Secundário. Contudo, foi com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se consolidou a nomenclatura “Ensino Médio” e se estabeleceram diretrizes específicas para essa etapa educacional, descritas no Título VII da referida lei. Este marco legal representou um avanço significativo ao defini-lo como etapa diferenciada no sistema educativo brasileiro, voltada para a formação acadêmica, cultural e crítica dos estudantes. A partir desse ponto, as transformações em sua estrutura passaram a refletir as demandas sociais e políticas das diferentes conjunturas históricas, evidenciando sua centralidade nas discussões sobre educação no Brasil (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Este artigo tem como objetivo analisar as transformações e implicações do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, à luz das mudanças promovidas pelas LDBs, desde sua institucionalização em 1961 até os desdobramentos mais recentes, culminando na Lei nº 14.945/2024. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011), desenvolvida em três etapas complementares: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. O *corpus* documental é composto por Constituições brasileiras, versões da LDB, pareceres técnicos e textos acadêmicos, selecionados por sua relevância para a compreensão das dinâmicas históricas, normativas e pedagógicas que marcaram o ensino da língua materna ao longo do tempo.

O estudo considera que as escolhas linguísticas e discursivas presentes nos textos legais não são neutras, mas refletem e reforçam o contexto político, econômico e

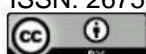
3

social de cada época. Nesse sentido, a análise se apoia na teoria crítica de Herbert Marcuse (2015), que problematiza os mecanismos de controle social operados pela linguagem e pela tecnologia, frequentemente usados para moldar comportamentos e inibir a formação de sujeitos críticos. Marcuse observa que, apesar dos avanços tecnológicos e das suas potencialidades emancipatórias, a linguagem pode ser instrumentalizada para promover uma conformidade social que limita a autonomia dos indivíduos. Essa reflexão é particularmente relevante no estudo da normatividade educacional, em que a linguagem normativa desempenha um papel central na definição de currículos e práticas pedagógicas.

A análise proposta neste estudo busca evidenciar as implicações semânticas e estruturais das alterações legislativas no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às mudanças terminológicas, como a substituição de “língua portuguesa” por “linguagens”. Tais alterações, além de refletirem dinâmicas de poder, impactam diretamente a formação acadêmica e cultural dos estudantes, configurando um currículo cada vez mais técnico e utilitarista. Ao iluminar essas questões, este trabalho ressalta a importância de superar uma visão unidimensional da educação, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o debate crítico e dialético como ferramentas para a emancipação social e cultural.

Com essa abordagem, o artigo busca contribuir para o entendimento das relações entre normatividade educacional, linguagem e poder, propondo uma reflexão sobre os desafios e possibilidades para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo. A análise crítica dos documentos legais permite problematizar tanto as rupturas quanto as continuidades nos discursos normativos, fornecendo subsídios para uma prática educativa que privilegie a formação de cidadãos capazes de questionar, interpretar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

2 Metodologia



Os procedimentos metodológicos adotados neste artigo foram delineados com rigor, visando à análise sistemática e crítica das transformações históricas, legais e pedagógicas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como de suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro, ao longo dos séculos XX e XXI. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada na análise de conteúdo conforme sistematizada por Bardin (2011), desenvolvida em três etapas: (i) pré-análise, dedicada à organização do *corpus* e à formulação de hipóteses iniciais; (ii) exploração do material, voltada à codificação, categorização e identificação de unidades de significado; e (iii) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação articuladas ao referencial teórico, possibilitando a construção de sentidos críticos e a compreensão das práticas discursivas presentes nos textos normativos.

A escolha dessa metodologia justifica-se por sua pertinência na investigação de fenômenos complexos e multidimensionais, como os processos legislativos e suas interfaces com as práticas educacionais e os discursos de poder. Essa abordagem permite examinar criticamente as relações históricas, sociais e culturais que permeiam a formulação das LDBs, revelando como essas normativas influenciam — e são influenciadas por — diferentes contextos políticos, institucionais e educacionais.

Utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) por sua capacidade de evidenciar tanto as dimensões explícitas quanto as implícitas dos documentos legais, desvelando sentidos subjacentes que estruturam os discursos normativos. Esse procedimento viabilizou uma investigação minuciosa das escolhas linguísticas, semânticas e estruturais dos textos legislativos, permitindo identificar os interesses, valores, lógicas de racionalidade instrumental e dinâmicas de poder que os fundamentam.

As categorias de análise foram definidas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico-crítico adotado, abrangendo: (a) alterações semânticas recorrentes nos documentos legais, como a substituição da expressão “língua portuguesa” por “linguagens”; (b) implicações pedagógicas dessas modificações, com ênfase nos efeitos sobre a formação acadêmica, cultural e crítica dos estudantes; e (c) uma leitura crítica da

linguagem normativa, ancorada na teoria crítica de Herbert Marcuse, voltada à compreensão de como os discursos legais contribuem para a reprodução de estruturas de dominação e a limitação do pensamento crítico-dialógico.

5

Os dados foram obtidos por meio de análise documental sistemática, envolvendo as Constituições Brasileiras e todas as versões da LDB promulgadas entre 1961 e 2024. A esse *corpus*, somam-se artigos acadêmicos, pareceres técnicos e documentos oficiais que enriqueceram a análise. Para assegurar rigor e confiabilidade, foram empregadas estratégias como a triangulação de fontes — confrontando diferentes documentos e perspectivas —, a validação cruzada das interpretações e a ancoragem em um referencial teórico sólido, com destaque para a teoria crítica de Marcuse e estudos educacionais contemporâneos.

O percurso metodológico delineado garante coerência entre os objetivos e os procedimentos da pesquisa, possibilitando uma análise crítica das implicações educacionais, culturais e políticas das alterações legislativas no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Tal abordagem contribui para aprofundar a compreensão sobre as relações entre normativas educacionais e a formação crítica no Ensino Médio.

2.1 Legislação brasileira, educação e língua portuguesa

Com o objetivo de contextualizar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), este artigo apresentará um breve percurso histórico da educação e da língua portuguesa, abrangendo também períodos anteriores à implementação da LDB no Brasil. Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho incluirá a discussão sobre as primeiras Constituições brasileiras do século XX, ressaltando suas influências e implicações no contexto educacional.

A primeira carta magna do século passado foi a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Após um golpe de Estado, conhecido como a “Revolução de 30”, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil, mesmo em meio a conflitos, e promulgou uma nova constituição. Embora nessa lei houvesse a proposta de



articular e organizar a educação, ao ser analisado seu conteúdo, percebe-se que naquela situação não houve grande preocupação em legislar e garantir direitos educacionais aos brasileiros, pois a maior garantia refere-se ao Artigo 150, que estabelece: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (Brasil, 1934). Não há as expressões Ensino Médio, segundo grau, ou colegial. Menciona-se no item b do Art.150 que a União deve “determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de Ensino Secundário e complementar deste e dos institutos de Ensino Superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização”. Infere-se que não havia algo correspondente naquela época ao Ensino Médio nos moldes que temos hoje e, de qualquer forma, não havia garantia de gratuidade para o Ensino Secundário.

Buscando alguma menção ao ensino da língua materna, realizou-se uma busca na lei por algumas palavras-chave (linguagem, língua, idioma e letras). Especificamente não foram encontradas as palavras “língua e linguagem”, mas foram encontrados “letras e idioma”. No capítulo II – “Da Educação e da Cultura”, está escrito:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios **favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras** e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (Brasil, 1934, grifo nosso).

É bem interessante o uso dos verbos *favorecer* e *animar* no texto, pois mostram o descompromisso do Estado com as ações estabelecidas. Percebe-se, pois, que nessa lei não há menção ou preocupação com o ensino da língua materna, mas fala-se de *idioma pátrio*. Há menção no item d, Art. 150, afirmindo que “o ensino, nos estabelecimentos particulares, deve ser ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras” (Brasil, 1934, art. 150d).

Sob a perspectiva de Herbert Marcuse (2015), a ausência de uma abordagem crítica em relação ao ensino da língua materna pode ser interpretada como uma estratégia para reforçar o controle social. A redução da língua a um simples "idioma pátrio" reflete uma concepção funcional e instrumental, que limita sua capacidade de ser



um veículo de conscientização e transformação social. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser dialética, perdendo seu potencial de promover a emancipação dos sujeitos.

Verifica-se que a expressão “idioma pátrio” é bem distinta da “língua materna” e a preocupação não se refere ao entendimento, à interpretação, ao conhecimento e uso da língua portuguesa, mas apenas é indicado o idioma, enquanto instrumento, de como deve se dar o ensino. A língua aqui não é o objeto de ensino, é apenas o meio.

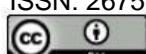
Em 1937, Getúlio Vargas revoga a Constituição de 1934, fecha o Congresso Nacional, extingue os partidos políticos e traz uma nova constituição, de inspiração fascista, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, argumentando estar “atendendo ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente” (Brasil, 1937).

Nessa constituição, o enfoque também não é preocupar-se com a educação, mas com a “legitimização” do golpe dado por Getúlio Vargas. Mesmo que esteja escrito no Art. 128 que “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.” (Brasil, 1937), sabe-se que não existe essa liberdade em regimes autocráticos.

Chama a atenção o aspecto relacionado à gratuidade do primário:

Art. 130 - O Ensino Primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, art. 130).

Essa flexibilização da gratuidade pode ser considerada um retrocesso em relação à constituição anterior. Além disso, como aponta Marcuse (2015), regimes autocráticos utilizam a educação como meio de fortalecer uma racionalidade repressiva, moldando os cidadãos para obedecerem à ordem estabelecida. A gratuidade condicional do Ensino Primário e a ausência de ênfase na formação crítica refletem a tentativa de conter qualquer possibilidade de emancipação intelectual.





Tal qual na constituição anterior, fala-se em “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Brasil, 1937), mas o enfoque nacionalista¹ era mais importante do que aprendizados de ciências ou artes. No entanto, sobre ensino da língua materna, não há aspectos mencionados.

Após a queda de Vargas, em 1945, o novo presidente passa a ser Eurico Gaspar Dutra e são retomadas as instituições democráticas. Em 1946, é promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil.

No título VI – “Da Família, da Educação e da Cultura”, em seu Capítulo I – Da Educação e da Cultura, há melhor detalhamento sobre aspectos educacionais. A legislação educacional da época estabelecia princípios fundamentais para o ensino no Brasil, como a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Primário, ministrado exclusivamente em língua nacional. As etapas seguintes seriam gratuitas para quem comprovasse insuficiência de recursos (Brasil, 1946, art. 168).

Quanto ao financiamento, estipulava-se que a União destinasse no mínimo 10% da receita de impostos para a educação, enquanto Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam aplicar ao menos 20% (Brasil, 1946, art. 169). A organização do ensino era de responsabilidade dos entes federativos: a União criaria o sistema federal com função supletiva, enquanto Estados e o Distrito Federal estruturariam seus próprios sistemas, com apoio financeiro da União, especialmente para o ensino primário, via Fundo Nacional (Brasil, 1946, art. 170 e 171). Além disso, previa-se a implantação de serviços de assistência educacional voltados à permanência e ao desempenho escolar de alunos em situação de vulnerabilidade (Brasil, 1946, art. 172).

Apesar desses avanços, não há menção específica quanto o ensino e a aprendizagem da língua materna, salvo a respeito do idioma em que devem ser dadas as aulas, ou seja, a concepção de língua como instrumento de ensino permanece, o que,

¹ As ideias nacionais surgem como instrumento de dominação e negação da crítica ao submeter as pessoas ao projeto coletivo imposto por uma ideia de Estado dominante, em que o coletivo é mais importante que o indivíduo.



segundo Marcuse (2015), contribui para a manutenção de um sistema educativo que reforça a passividade e a aceitação das condições sociais impostas. A ausência de uma abordagem dialética e crítica impede que o ensino da língua materna se torne uma ferramenta de transformação social. Porém, esse aspecto se modifica a partir da promulgação da LDB, como pode ser observado a seguir.

9

2.2 A primeira LDB (Lei Nº 4024/1961)

Após cerca de quinze anos de discussões e embates, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, no governo de João Goulart. Essa lei representou um marco importante para a organização da educação brasileira ao estabelecer diretrizes para os Conselhos de Educação e determinar as etapas e graus da educação – primário, médio (ginásio e colegial) e superior – bem como sua duração. Além disso, a LDB trouxe orientações específicas sobre o Ensino Técnico e definiu metas e diretrizes que buscavam estruturar o sistema educacional nacional. Foi a partir dessa lei que o Ensino Médio, então chamado de "colegial", passou a ser formalmente reconhecido no Brasil.

No que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da língua materna, a LDB de 1961 apresenta menções específicas que evidenciam a importância do ensino de Língua Portuguesa no currículo do colegial. Destacam-se os seguintes trechos:

Capítulo I, Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, **dando especial relevo ao ensino de português; [...]**

Capítulo II, Art. 46, § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo **aspectos linguísticos, históricos e literários** (Brasil, 1961, grifo nosso).

Esses trechos reforçam a centralidade da Língua Portuguesa na formação escolar, especialmente no último ano do colegial, destacando os aspectos linguísticos, históricos e literários. Essa orientação representou um avanço significativo em relação às legislações



anteriores, pois inseriu a língua materna como elemento essencial para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos estudantes.

Embora a LDB de 1961 tenha promovido avanços ao destacar a relevância do ensino de Língua Portuguesa, é necessário analisar suas limitações à luz da teoria crítica de Herbert Marcuse. Na obra *A Ideologia da Sociedade Industrial*, Marcuse (1969) argumenta que, mesmo em contextos de reforma educacional, as estruturas dominantes frequentemente neutralizam o potencial emancipador do ensino, mantendo a educação subordinada às demandas do sistema. Essa "paralisia da crítica", como ele descreve, é observada quando elementos formativos, como a língua materna, são tratados apenas como instrumentos de aquisição de habilidades técnicas ou normativas, e não como ferramentas para questionar e transformar as condições sociais existentes.

Apesar de a LDB ter dado ênfase ao estudo de aspectos linguísticos, históricos e literários, a aplicabilidade prática dessas diretrizes enfrentou desafios significativos. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, a implementação de uma educação crítica e dialética foi frequentemente obstruída por interesses econômicos e políticos que priorizavam a formação tecnicista e utilitarista. Como aponta Marcuse (1969), essa abordagem reforça o "fechamento do universo político", no qual as formas de controle sutis desestimulam o pensamento crítico e perpetuam a aceitação acrítica das condições sociais.

Além disso, ao definir o ensino de Língua Portuguesa como um componente obrigatório, mas sem estabelecer diretrizes mais detalhadas para sua abordagem crítica, a LDB deixou margem para interpretações que priorizavam o domínio funcional da língua em detrimento de seu uso para análise histórica e social. A ênfase no "especial relevo ao ensino de português" (Brasil, 1961, art. 40) e na "organização curricular de aspectos linguísticos, históricos e literários" (Brasil, 1961, art. 46) indica uma tentativa de integrar a língua ao desenvolvimento de competências mais amplas. No entanto, como Marcuse alerta, a ausência de uma oposição explícita ao sistema dominante limita a capacidade da educação de promover mudanças estruturais.



Sob a perspectiva de Marcuse (1969), as reformas promovidas pela LDB de 1961 exemplificam a tensão entre avanço e controle nas políticas educacionais. A legislação, ao mesmo tempo em que buscava ampliar o acesso à educação e valorizar a língua materna, também refletia as contradições de uma sociedade que não estava disposta a enfrentar de forma radical as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Assim, a LDB de 1961 pode ser vista como um marco importante, mas insuficiente, no processo de construção de uma educação verdadeiramente emancipadora no Brasil.

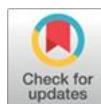
2.3 A LDB da Ditadura Militar — Lei nº 5692/1971

No dia 31 de março de 1964, o Brasil sofre novo golpe de Estado e entra em período de ditadura militar, que prosseguirá até 1985. Esse evento ocorreu devido a vários fatores, como a renúncia, em 1961, do presidente eleito diretamente Jânio Quadros e a posse do vice-presidente, João Goulart. Grupos conservadores, apoiados (e influenciados) por enviados estadunidenses – que temiam a expansão comunista –, junto aos militares foram responsáveis por esse período, marcado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1967) e por dezessete atos institucionais (AI), os quais, um a um, centralizavam o poder nas mãos dos militares e impunham um período de perseguições políticas a qualquer pessoa que se manifestasse contra o regime.

Essa constituição é mais sintética que a anterior. No aspecto educacional, chama a atenção o exposto no Título IV, em seu parágrafo § 3º:

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
I - o Ensino Primário somente será **ministrado na língua nacional**;
II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. **Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo**, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (Brasil, 1967, grifos nossos).





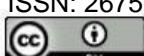
No primeiro grifo, está em destaque a única vez que aparece a palavra língua na constituição. Já no segundo destaque, percebe-se interesse em terceirizar o ensino secundário (ginasial e colegial), ou seja, já se mostra evidente na administração dos militares a conduta neoliberal de, aos poucos, retirar do Estado a obrigação de prover o país com ensino público. Em 1971, os militares lançam uma nova LDB: a lei 5692/71, sob o governo de Emílio Garrastazu Médici. Nesta LDB há a obrigatoriedade do ensino de “Educação Moral e Cívica”. Também foi definido o Ensino Profissionalizante obrigatório, o que foi flexibilizado em 1982, por pressão da sociedade.

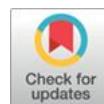
A respeito do ensino e da aprendizagem da língua materna, além do que já exposto em leis anteriores, sobre ser obrigatoriamente ministrado na língua nacional, no Capítulo I, está estabelecido no “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como **instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira**” (Brasil, 1971, grifo nosso).

É interessante, mas não surpreendente, que o governo militar tenha estabelecido o ensino da língua nacional como uso instrumental de comunicação, assim como fazem os regimes ditoriais, com a finalidade de propagar sua ideologia. Nesse contexto, Marcuse (1998) aponta que a industrialização e o capitalismo não se limitam à produção material, mas também colonizam as esferas culturais, incluindo a linguagem. O uso da língua como ferramenta de propaganda reflete o controle social exercido pela racionalidade técnica, que opera para suprimir a oposição e moldar um discurso homogêneo e acrítico.

Nessa direção, Marcuse esclarece que:

Se o comportamento linguístico bloqueia o desenvolvimento conceitual, se milita contra a abstração e a mediação, se se rende aos fatos imediatos, nega o reconhecimento das circunstâncias por trás dos fatos, e assim nega a recognição dos fatos e de seu conteúdo histórico. Para a sociedade, essa organização do discurso operacional é de vital importância; serve como um veículo de coordenação e subordinação. A linguagem unificada, operacional, é uma linguagem anticritica e antidialética. Nela, a racionalidade operacional e comportamental absorve os elementos transcedentes, negativos, antagônicos da Razão (Marcuse, 2015, p. 117).





A imposição de uma "linguagem operacional", como destacada por Marcuse, revela a tentativa do regime militar de controlar as formas de expressão e pensamento. Ao limitar o ensino da língua a um uso técnico e funcional, a LDB nº 5.692/71 contribuiu para o "fechamento do universo político", promovendo uma educação desprovida de dialética e contrária ao desenvolvimento crítico.

13

Não há possibilidades em um regime ditatorial para a dialética. É claramente o fechamento da locução. Nesse período, no Brasil, não se ensinava "Português" ou "Língua Portuguesa". Ensinava-se "Comunicação e Expressão". Não se trata apenas de nomes de disciplinas, mas sim de uma conduta estratégica do regime ditatorial, o que reforça a perspectiva marcusiana de que a linguagem foi instrumentalizada para atender aos interesses do sistema dominante, suprimindo seu potencial como meio de transformação social e resistência.

Após o fim do regime militar, em 1985, foi eleito – por meio de eleições indiretas – um novo presidente para o Brasil. O vencedor foi Tancredo Neves, que não assumiu, pois faleceu antes da posse. O então vice-presidente, José Sarney², assumiu a presidência do país. Foi em seu governo que, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual vigora no Brasil até os dias atuais (com inúmeras emendas constitucionais). É também conhecida como "Constituição Cidadã", pois determinou a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros. Trata-se de um grande texto, em que se tentou contemplar as necessidades de um povo que passara mais de duas décadas sob um regime de repressão.

Na educação, foram estabelecidos muitos aspectos, principalmente em relação aos direitos e obrigações. A educação passa a ser um direito de todos, e o governo precisa oferecê-la de forma gratuita. Os pais e responsáveis têm o dever de matricular os filhos nas escolas. Foi prevista assistência de transporte, uniforme, material escolar e merenda.

² Embora Tancredo Neves tenha sido eleito em 1985, não tomou posse por motivos de saúde. Mesmo sem previsão constitucional, Sarney assumiu a presidência com apoio dos militares, especialmente do general Leônidas Pires Gonçalves, como solução política para garantir a transição democrática (Pinto, 2019).



Os recursos em percentuais para a educação também foram definidos, bem como as responsabilidades da União, estados e municípios.

Ao buscar a existência das palavras “língua”, “linguagem”, “comunicação”, “idioma”, pode-se observar a permanência da obrigatoriedade do ensino no idioma materno, mas com a possibilidade de utilizar as línguas indígenas, como exposto no Capítulo I, § 2º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). Fora isso, não há menção específica ao seu ensino, até porque o país já dispunha de lei própria, ou seja, a LDB.

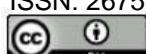
A Constituição de 1988, ao reconhecer as línguas indígenas e os processos próprios de aprendizagem, representou um avanço ao valorizar a diversidade linguística e cultural. Contudo, como Marcuse (1998) adverte, sem uma transformação estrutural, mesmo avanços legislativos podem ser absorvidos pelo sistema educativo e econômico dominante, preservando as relações de poder existentes.

2.4 Da LDB nº 9394/1996 à Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024

Em 1996, foi promulgada a LDB nº 9.394/96, em substituição à de 1971. Essa legislação consolidou a estrutura da educação brasileira e permanece em vigor, tendo passado por modificações importantes ao longo dos anos, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, por meio da Lei nº 14.945/2024.

A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 26, estabelece que:

Curículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º **Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 (Brasil, [1996], 2017, p. 21, grifo nosso).



O artigo 26 evidencia a importância da Língua Portuguesa na formação educacional, reconhecendo-a como um instrumento essencial para a compreensão crítica do mundo e o exercício pleno da cidadania. A linguagem, nesse contexto, é vista não apenas como ferramenta de comunicação, mas como meio para a formação integral e para a emancipação social dos indivíduos. Sob a perspectiva de Marcuse (1998), essa valorização da língua contraria o uso tecnocrático e funcionalista da educação, promovendo a resistência ao "fechamento do universo político". Por meio do domínio crítico da linguagem, abre-se espaço para o desenvolvimento da consciência reflexiva, que desafia a hegemonia cultural e social imposta pelo sistema dominante.

Especificamente sobre o Ensino Médio, o artigo 36, em sua redação original de 1996 na LDB, apresentava uma abordagem progressista, voltada à formação integral e crítica dos estudantes. O texto estabelecia:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[...]

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, [1996], 2017, grifos nossos)

A abordagem original da LDB de 1996 priorizava a formação reflexiva, crítica e cultural. Ao reconhecer a Língua Portuguesa como instrumento de "comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania", o texto reafirmava o papel da linguagem como elemento central no processo formativo. Marcuse (1998) reforça que o uso dialético da linguagem, como proposto na LDB de 1996, é essencial para combater a instrumentalização da educação e fomentar a autonomia dos indivíduos. Essa proposta tinha como objetivo formar cidadãos críticos, preparados para analisar e intervir na sua realidade social e histórica.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746 promoveu uma alteração substancial no artigo 36, posteriormente consolidada pela Lei nº 13.415/2017. A nova redação trouxe a seguinte estrutura:

16

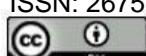
Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional

- I - **linguagens;**
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. (Brasil, [1996], 2017, grifos nossos)

Essa reformulação representou um movimento de fragmentação do conhecimento, substituindo a proposta interdisciplinar e reflexiva da LDB de 1996 por uma abordagem tecnicista e voltada às demandas do mercado de trabalho. Marcuse (1998) adverte que a fragmentação do saber e a instrumentalização da educação são características de uma sociedade industrial avançada que visa moldar os indivíduos para o sistema produtivo, limitando sua capacidade crítica e autonomia. A substituição da expressão "língua portuguesa" por "linguagens", no plural, dilui o papel formativo e cultural da língua materna, reduzindo-a a uma entre várias competências instrumentais.

Destaca-se toda a modificação estrutural do artigo. Em 1996, ele foi elaborado em tópicos descriptivos, os quais enfocaram o modo como deveria ser realizada a educação brasileira. Trazia orientações voltadas ao método de ensino e avaliação, valorizando o papel do aluno, enfatizando o que o estudante deveria ter aprendido até o final do Ensino Médio, como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, as formas contemporâneas de linguagem e os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, que na lei foram declarados como necessários ao exercício da cidadania. Nessa citação da medida provisória, faz-se menção direta à Base Nacional Comum Curricular, mas não são estabelecidas diretrizes, como antes apareciam na LDB 5692/96.



Percebe-se como a língua portuguesa e a linguagem perdem espaço e importância nessa nova formulação do artigo 36. Diferentemente da versão anterior, nessa surge uma única vez a palavra “linguagens”, como uma área do conhecimento e no plural. A inclusão ou ausência de palavras em um texto tem grande importância, principalmente quando esse texto é um artigo, de uma lei, que determina toda a regulamentação legal da educação em um Estado.

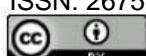
Pode-se afirmar a relevância de cada palavra, seu significado e sentidos. A generalização é uma estratégia muito interessante, pois requer conhecimento de uma língua e abstração. Todavia, nela também pode ocorrer certa simplificação. Ao utilizar o vocábulo “linguagens” e negar o uso da expressão “língua portuguesa”, nega-se também sua importância, como antes estava destacada na versão da LDB de 1996.

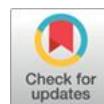
Com a conversão dessa medida provisória na Lei nº 13.415/2017, o texto final passou a estabelecer em seu Artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, **conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:

- I - **linguagens e suas tecnologias;**
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil, [1996], 2017, grifos nossos)

Há poucas modificações do texto estabelecido na medida provisória 746/16 para o texto da Lei nº 13.415/17, porém, são significativas. No primeiro grifo, o uso da conjunção *conforme* mostra certa subordinação ao contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino. Pode-se inferir, por um lado, positivamente, já que, em um país como o Brasil, de imensa dimensão territorial e grande diversidade cultural, seria dada atenção a esses aspectos, os quais seriam contemplados de acordo com a realidade e necessidade de cada comunidade. Todavia, por estar escrito que isso ocorrerá “conforme [...] a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017) permite-se interpretar que o Estado se exime de sua responsabilidade caso não sejam oferecidas condições de qualidade nos





sistemas de ensino, por falta de possibilidade (que podem ser recursos físicos, materiais ou humanos, por exemplo). As possibilidades dos sistemas de ensino deveriam ser igualmente qualitativas em todo território nacional.

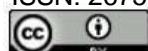
No segundo grifo, destaca-se que não houve alteração da medida provisória para a lei no que se refere à língua portuguesa e sua finalidade, pois no texto permanece apenas a palavra “linguagens”. O que mudou foi o acréscimo da expressão *e suas tecnologias* nas áreas de linguagens, matemática e ciências naturais. Chama também a atenção que essa expressão não foi utilizada para as ciências humanas e, nesse caso, usou-se o texto “ciências humanas e sociais aplicadas”.

Diante das reflexões aqui apresentadas, é pertinente considerar, à luz de Marcuse (1972), que as transformações legislativas muitas vezes reproduzem as dinâmicas repressivas de uma sociedade que perpetua desigualdades estruturais, mesmo ao propor mudanças que, em tese, visam à modernização. As aparentes concessões à diversidade local e às necessidades comunitárias, quando subordinadas às “possibilidades dos sistemas de ensino”, não apenas reforçam uma lógica de adaptação limitada, mas também refletem a exclusão de responsabilidades do Estado em prover condições equitativas de qualidade educacional.

Essa omissão permite que o discurso de inovação tecnológica e metodológica, como o acréscimo da expressão “e suas tecnologias”, se configure mais como um simulacro de progresso do que como um avanço efetivo, deixando áreas como as ciências humanas relegadas a um segundo plano. Parafraseando com Marcuse (1972), é necessário questionar se essas mudanças realmente promovem uma educação emancipatória ou apenas reafirmam as contradições de uma sociedade que ainda carece de justiça social e igualdade de oportunidades.

2.5 A lei nº 14.945/2024 e os desafios para uma educação integral

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, introduz alterações significativas na Lei nº 9.394/1996 e em outras legislações educacionais, alterando diretrizes mais claras para



o Ensino Médio no Brasil. Entre os pontos principais, destaca-se a organização curricular por áreas do conhecimento, abrangendo linguagens e suas tecnologias, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas. Essa lei busca propõe-se a proporcionar uma formação integral aos estudantes, destacando os direitos e objetivos de aprendizagem definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a lei reforça que a BNCC deve ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

19

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - **linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas**, língua inglesa, artes e educação física;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o caput deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica (Brasil, 2024, grifos nossos).

No âmbito da língua portuguesa, a lei destaca sua centralidade dentro da área de linguagens e suas tecnologias, ao lado de literaturas, língua inglesa, artes e educação física. Isso evidencia a importância do domínio da língua como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento, comunicação e exercício da cidadania. Há um avanço em relação à Lei nº 13.415, de 2017, porém, o texto ainda é simples em relação ao da LDB de 1996. A Língua Portuguesa enquanto integradora das áreas é um dado de destaque, porém óbvio, já que se trata do idioma oficial do Brasil.

O destaque às “suas literaturas” chama a atenção, embora em si não seja autoexplicativo, pois não ficam evidenciadas a quais literaturas o texto especifica. Todavia, tudo indica que esse tópico dialoga com outras formas de expressão cultural. Essa perspectiva é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e criativas nos estudantes.

Apesar de representar um avanço em relação à Lei nº 13.415/2017, a nova legislação (Lei nº 14.945/2024) do Ensino Médio ainda enfrenta dificuldades para





recuperar o caráter crítico e emancipador da LDB de 1996. Ao invés de propor uma ruptura com a lógica utilitarista e mercadológica do neoliberalismo³, a lei mantém dispositivos que reforçam a instrumentalização da educação, privilegiando competências técnicas e produtivistas em detrimento de uma formação integral e humanística.

20

Segundo Marcuse (1969; 1998), a educação, quando subordinada às dinâmicas de uma sociedade repressiva, tende a reproduzir os valores do sistema dominante, limitando-se à adaptação do indivíduo às exigências econômicas e sociais vigentes, ao invés de promover sua autonomia e emancipação. A inclusão de "tecnologias" como eixo central, embora pareça atualizar a educação aos desafios contemporâneos, revela-se uma extensão da lógica tecnocrática, em que a formação se torna subordinada às demandas do mercado, desvalorizando as áreas do conhecimento que fomentam a reflexão crítica e a transformação social.

Além disso, a flexibilização curricular, enquanto proposta, tem sido implementada de forma desigual, agravando as já existentes disparidades regionais e sociais. O discurso de personalização da aprendizagem é, na prática, refém das "possibilidades" dos sistemas de ensino, o que perpetua a desigualdade educativa ao priorizar a oferta de itinerários formativos fundamentados em abordagens de menor custo para o Estado, geralmente voltadas para uma formação tecnicistas, em detrimento de percursos que incluem as ciências humanas, artes e outras áreas fundamentais para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Essa reforma educativa falha em enfrentar a estrutura desigual que sustenta a educação no Brasil, limitando-se a ajustes superficiais que mascaram as reais demandas de um sistema público carente de financiamento adequado, valorização docente e igualdade de acesso a uma educação de qualidade. Assim, como alerta Marcuse, sem uma transformação radical, as reformas educacionais permanecem inseridas em um projeto de sociedade que condiciona a educação a uma ferramenta de reprodução do *status quo*, incapaz de abrir caminhos para uma verdadeira emancipação social e cultural.

³ Fase iniciada na última década do século XX, caracterizada pela fragilização da capacidade financeira e de gestão do Estado, que põe a perder com o projeto de desenvolvimento nacional (nacionalismo).



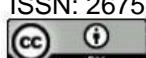
3 Considerações finais

21

No Brasil, o direito à educação consolidou-se como um processo histórico marcado por avanços e retrocessos, refletindo as tensões entre as demandas sociais por emancipação e os interesses estruturais que limitam mudanças substantivas. A reforma do Ensino Médio, prevista na Lei nº 14.945/2024, insere-se nesse contexto como mais uma tentativa de reorganização desta etapa de ensino. Contudo, ao invés de resolver os desafios históricos que permeiam o Ensino Médio, a legislação perpetua contradições e problemáticas que comprometem a efetividade de uma educação crítica e transformadora.

A simplificação conceitual promovida pela nova legislação não se restringe a meras alterações textuais, mas impacta profundamente o modo como os sistemas de ensino serão organizados e implementados. As mudanças terminológicas, como o uso de *linguagens* em substituição ao protagonismo da “língua portuguesa”, não são escolhas inocentes. A semântica carrega em si decisões políticas e culturais que determinam o papel e a relevância de saberes na formação escolar. Deslocar a centralidade da língua portuguesa para o termo “*linguagens*” subverte sua importância como elemento estruturante do pensamento crítico e da interpretação de mundo, transformando-a em mero instrumento técnico para outros fins. Isso contribui para a instrumentalização do ensino, alinhando-se a uma lógica que prioriza habilidades técnica.

Como aponta Marcuse (1999), a tecnologia, enquanto modo de produção e forma de organização social, desempenha papel fundamental na manutenção das relações de poder e controle. A inclusão do termo “tecnologias” no discurso educativo reflete esse movimento, promovendo uma perspectiva de inovação que, na prática, reforça os padrões de dominação existentes. A tecnologia, ao se apresentar como progresso, mascara sua função como instrumento de perpetuação de padrões sociais e econômicos dominantes. Nas palavras de Marcuse, “a tecnologia é, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (1999, p. 73). Assim, o uso do termo “tecnologias” no currículo e na legislação, aliado a uma



abordagem superficial e pragmática da língua, contribui para formar indivíduos alinhados a uma lógica funcionalista, submetidos a um pensamento unidimensional, incapazes de questionar as relações de dominação e promover mudanças estruturais na sociedade.

22

A reforma, ao relegar a língua portuguesa a um plano secundário e priorizar um ensino tecnicista, limita a capacidade do estudante de acessar as dimensões mais profundas da linguagem. Como afirma Marcuse (2015), a linguagem contemporânea, nos regimes democráticos e não democráticos, não apenas expressa as estruturas de controle social, mas também opera como um mecanismo ativo de influência e reprodução das relações de poder. Uma educação que desvaloriza o ensino crítico da língua materna facilita a formação de cidadãos incapazes de interpretar e questionar as ideias, promovendo o que Marcuse denomina de “pensamento unidimensional”. Esse pensamento é caracterizado pela aceitação passiva de discursos prontos, pela ausência de contraditório e pela incapacidade de conceber alternativas ao *status quo*.

Ao analisar a Lei nº 14.945/2024 sob essa perspectiva, observa-se que ela não orienta o processo de ensino e aprendizagem para a construção de uma sociedade dotada de consciência crítica e capacidade reflexiva, condição fundamental para a efetivação de um projeto emancipatório. Ao contrário, ela se alinha a uma lógica mercadológica que trata a educação como ferramenta de adaptação ao sistema. O reconhecimento da centralidade do ensino da língua portuguesa nas legislações e nos currículos escolares deve ser tensionado à luz das disputas ideológicas que atravessam o campo linguístico.

Embora a língua portuguesa cumpra papel fundamental na formação de sujeitos críticos, sua institucionalização, tal como estabelecida nos marcos legais, frequentemente opera como instrumento de reprodução de uma lógica que naturaliza hierarquias linguísticas e culturais. Nesse sentido, é necessário compreender o ensino da língua não apenas como prática técnica ou normativa, mas como campo político, em que se confrontam projetos societários distintos. Promover a língua portuguesa como instrumento de leitura crítica da realidade requer romper com o monolingüismo autoritário e afirmar a linguagem como mediação dialética entre sujeito, cultura e transformação social.



Portanto, mais do que ajustes pontuais, o que se faz necessário é uma ruptura estrutural com as bases neoliberais que sustentam as reformas educacionais no Brasil. Somente por meio de um ensino que valorize a pluralidade de ideias, a crítica e a contradição, é possível garantir que a educação cumpra seu papel como instrumento de emancipação e transformação social, resgatando os princípios originais da LDB de 1996. A ausência dessa perspectiva perpetua a alienação e a conformidade, características de uma sociedade que continua distante do ideal de justiça social e cidadania plena.

Referências

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, 2022, vol. 17, no 39, p. 137-155.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

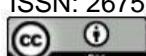
BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. RJ. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm, acesso em 04. jan. 2024.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição do Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. RJ. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm, acesso em 04. jan. 2024.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição do Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. RJ. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm, acesso em 06. jan. 2024.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm, acesso em 07. jan. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 06. jan. 2024.



BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 14 jul. 2023.

24

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996], 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf , acesso em 29 abr. 2021.

BRASIL, **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/Mpv/mpv746.htm#art1, acesso em 10 set. 2023.

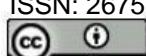
BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e toma outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>, acesso em 14 jul. 2023.

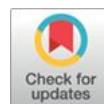
PINTO, Eduardo Costa. **Nova República (1985-1989): transição democrática, crise da dívida e instabilidade econômica.** Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ, 2019. (Texto para Discussão nº 007). Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2019/TD_IE_007_2019_PINTO.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

MARCUSE, Herbert. **Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber.** In: MARCUSE, Herbert. Cultura e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 113-136. (vol. 2).

MARCUSE, Herbert. A paralisia da crítica: sociedade sem oposição; As novas formas de controle; fechamento do universo político. In: MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969, p. 13-68.

MARCUSE, Herbert. Una **apreciación:** El movimiento en una nueva era de represión. *Deslindo: cuadernos de cultura política universitaria*, Ciudad de México: UNAM, n. 5, 1972.





MARCUSE, Herbert. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna.** In MARCUSE, Herbert. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999. p. 73- 104.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional.** Estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, [1964] 2015.

25

Geane Izabel Bento Botarelli, <https://orcid.org/0009-0000-0165-475X>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Senai-SP

Doutoranda da PUC-SP e professora de Comunicação do Senai-SP, com ampla experiência na área educacional em várias modalidades de ensino. Dedica-se principalmente a pesquisas educacionais na área de língua e linguagens, Educação Especial e Ensino Profissionalizante.

Contribuição de autoria: Desenvolvimento do estudo, concepção, revisão e análise de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9282587829526553>

E-mail: geanebotarelli@gmail.com

¹ **Rafael Garcia Campos,** ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / IISUE / INIDE

Doutorando em Educação pela PUC-SP e pesquisador na Direção de Inovação Educativa da Universidad Iberoamericana. Realiza doutorado sanduíche no IISUE-UNAM e no INIDE-Universidad Iberoamericana, na Cidade do México.

Contribuição de autoria: Desenvolvimento do estudo, concepção, análise de dados e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467423922361924>

E-mail: rafael.gcampos@outlook.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista ad hoc: Antônio Roberto Xavier, Tatiana Apolinário Camurça e Damião Bezerra Oliveira.

Como citar este artigo (ABNT):

BOTARELLI, Geane Izabel Bento; CAMPOS, Rafael Garcia. Ensino Médio e Língua Portuguesa no Brasil: mudanças legais e implicações críticas na perspectiva de Marcuse.

Rev. Pemo, Fortaleza, v. 7, e14997, 2025. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14987>

Recebido em 8 de fevereiro de 2025.

Aceito em 12 de abril de 2025.

Publicado em 23 de junho de 2025.

