SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: https://doi.org/10.1590/0102-4698-62785

EDUCAÇÃO COMPARADA E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: BRASIL E ESPANHA EM PERSPECTIVA

Arminda Almeida da Rosa, Arnaldo Nogaro, Fernando González Alonso

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Submetido em: 2025-09-28
Postado em: 2025-11-10 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

ARTIGO

EDUCAÇÃO COMPARADA E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO: BRASIL E ESPANHA EM PERSPECTIVA

ARMINDA ALMEIDA DA ROSA[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3580-2938
<a080839@uri.edu.br>
ARNALDO NOGARO[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0517-0511
<narnaldo@uriccer.edu.br>
FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO[3]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6507-3433
<fgonzalezal@upsa.es>

[1] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.
[2] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.
[3] Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA). Salamanca, España.

RESUMO: A educação comparada analisa políticas e práticas educacionais em diferentes países, promovendo reflexão crítica e contribuindo para a formação de professores. Comparar reformas possibilita identificar impactos, convergências e divergências esclarecendo tendências e desafios na educação contemporânea. Este artigo objetiva analisar comparativamente as reformas do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha, iluminando convergências e divergências à luz da educação comparada como abordagem metodológica e formativa. Elegeu-se a técnica de Pesquisa Comparada, Epistemologia e Transferência (IET) e na triangulação de fontes documentais, com metodologia dialética, e análise sistemática documentais abrangendo a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e LOMLOE (España, 2020). A metodologia comparada assume duplo papel: pesquisa e laboratório para reflexão crítica sobre políticas educacionais. Os resultados revelam que ambos os sistemas respondem às demandas do século XXI, focando competências, flexibilidade curricular e conexão com o mercado de trabalho, porém enfrentam desafios estruturais, culturais e socioeconômicos que limitam inclusão, equidade e qualidade educacional. A pesquisa destaca a preponderância de tendências neoliberais e a necessidade de conciliar inovação com contextos históricos e institucionais específicos. Aponta-se a importância da formação crítica de professores e construção de políticas públicas democráticas e participativas para efetivação de reformas justas e abrangentes. Conclui-se que o exercício da educação comparada potencializa análise crítica, apropriação reflexiva dos referenciais internacionais e o aprimoramento de práticas e políticas educacionais integradas, capazes de promover uma formação cidadã, inclusiva e de qualidade no Ensino Médio, tanto no contexto brasileiro quanto espanhol.

Palavras-chave: educação comparada, reforma educacional, ensino médio, Brasil, Espanha.

COMPARATIVE EDUCATION AND HIGH SCHOOL REFORMS: BRAZIL AND SPAIN IN PERSPECTIVE

ABSTRACT: Comparative education analyzes educational policies and practices across different countries, fostering critical reflection and contributing to teacher education. Comparing reforms makes

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

it possible to identify impacts, convergences, and divergences clarifying trends and challenges in contemporary education. This article aims to comparatively analyze high school reforms in Brazil and the Bachillerato in Spain, highlighting convergences and divergences in light of comparative education as both a methodological and formative approach. The study employed the technique of Comparative Research, Epistemology, and Transfer (IET), along with the triangulation of documentary sources, adopting a dialectical methodology and systematic analysis of documents, including Law No. 13.415/2017 (Brazil, 2017) and LOMLOE (Spain, 2020). The comparative methodology assumes a dual role: research and a laboratory for critical reflection on educational policies. The results reveal that both systems respond to the demands of the 21st century, focusing on competencies, curricular flexibility, and connection with the labor market, yet they face structural, cultural, and socioeconomic challenges that limit inclusion, equity, and educational quality. The study underscores the predominance of neoliberal trends and the need to reconcile innovation with specific historical and institutional contexts. It emphasizes the importance of critical teacher education and the construction of democratic and participatory public policies to implement fairer and more comprehensive reforms. It concludes that the practice of comparative education enhances critical analysis, reflective appropriation of international references, and the improvement of integrated educational practices and policies capable of promoting inclusive, high-quality, and citizenship-oriented education in secondary schooling, both in the Brazilian and Spanish context.

Keywords: comparative education, educational reform, secondary education, Brazil, Spain.

EDUCACIÓN COMPARADA Y REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: BRASIL Y ESPAÑA EN PERSPECTIVA

RESUMEN: La educación comparada analiza políticas y prácticas educacionales en distintos países, promoviendo reflexión crítica y contribuyendo para la formación docente. Comparar reformas posibilita identificar impactos, convergencias y divergencias esclareciendo tendencias y desafíos en la educación contemporánea. Este artículo objetiva analizar comparativamente las reformas del Bachillerato en Brasil y España, iluminando convergencias y divergencias a la luz de la educación comparada como abordaje metodológico y formativo. Se eligió la técnica de Investigación Comparada, Epistemología y Transferencia (IET) y la triangulación de fuentes documentales, con metodología dialéctica, y análisis sistemático documental abarcando la Ley nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) y la LOMLOE (España, 2020). La metodología comparada asume doble papel: investigación y laboratorio para reflexión crítica sobre políticas educacionales. Los resultados revelan que ambos sistemas responden a las demandas del siglo XXI, enfocando competencias, flexibilidad curricular y conexión con el mercado laboral, pero enfrentan desafíos estructurales, culturales y socioeconómicos que limitan inclusión, equidad y calidad educativa. La investigación destaca la preponderancia de tendencias neoliberales y la necesidad de conciliar la innovación con contextos históricos e institucionales específicos. Se señala la importancia de la formación crítica docente y de la construcción de políticas públicas democráticas y participativas para la implementación de reformas justas y abarcadoras. Se concluye que la educación comparada potencia el análisis crítico, apropiación reflexiva de los referenciales internacionales y el perfeccionamiento de prácticas y políticas educacionales integradas, capaces de promover una formación ciudadana, inclusiva y de calidad en el Bachillerato, tanto en el contexto brasileño como en el español.

Palabras clave: educación comparada, reforma educativa, bachillerato, Brasil, España.

INTRODUÇÃO

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

As reformas do Ensino Médio têm ocupado destacado espaço na pauta educacional contemporânea, tanto no Brasil quanto internacionalmente, impulsionando a necessidade de profundas análises acerca dos seus impactos, desafios e potencialidades. No contexto latino-americano, o avanço de políticas educacionais voltadas para a flexibilização curricular, valorização de competências e busca pela equidade tem motivado o desenvolvimento de estudos comparativos (Canário, 2004; Frigotto, 2018; Parente & Villar 2020). Essas pesquisas contribuem para o processo de compreensão em como diferentes países enfrentam dilemas históricos e contemporâneos na formação da juventude, adaptando seus sistemas às rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

No Brasil, as recentes alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 redefiniram as bases do Ensino Médio, aproximando discursos sobre autonomia escolar, itinerários formativos e relação com o mundo do trabalho das tendências presentes em políticas internacionais, especialmente europeus. Por sua vez, a Espanha, através da Lei Orgânica de Modificação da Lei Orgânica de Educação (LOMLOE) (España, 2020), vem renovando o Bachillerato com ênfase na interdisciplinaridade, inclusão social e preparação para os desafios globais, destacando a necessidade de formação docente e o desenvolvimento de competências para a cidadania (Brandão, 2018; Torres-Gómez & Pozo-Andrés, 2019).

Apesar da vasta produção sobre reforma educacional, persiste uma lacuna na literatura quanto à comparação sistemática dos efeitos dessas reformas no Ensino Médio brasileiro e seu correspondente espanhol, especialmente considerando as especificidades políticas, econômicas e culturais de ambos os países e o contexto das políticas públicas latino-americanas. O presente artigo propõe preencher essa lacuna ao realizar um estudo que dialoga criticamente com as principais correntes acadêmicas de educação comparada, articulando-as com debates latino-americanos e apontando uma análise detalhada das convergências e divergências entre os dois sistemas, tendo como objetivo analisar comparativamente as reformas do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha, iluminando convergências e divergências à luz da educação comparada como abordagem metodológica e formativa. A principal contribuição reside em demonstrar de que modo a educação comparada pode ser utilizada tanto como ferramental metodológico quanto como prática formativa para pesquisadores e professores, fomentando a reflexão crítica sobre políticas educacionais e subsidiando transformações voltadas à promoção da equidade, inclusão e democracia nos processos educativos.

Para alcançar o objetivo proposto, este artigo está organizado em seções que contemplam, inicialmente, a apresentação da metodologia adotada, fundamentada na técnica de Investigação Comparada, Epistemologia e Transferência (IET) e na triangulação de fontes documentais. Na sequência, desenvolve uma análise da educação comparada entre Brasil e Espanha, explorando as influências do sistema educacional espanhol na educação secundária brasileira. O trabalho prossegue com uma análise sistemática das diferenças entre os sistemas educativos, examinando categorias como estrutura curricular, princípios e finalidades, critérios de acesso e certificação, e mecanismos de avaliação. Posteriormente, são discutidas as vulnerabilidades e potencialidades de ambos os sistemas, incluindo uma seção sobre os desenvolvimentos recentes das reformas educacionais no período de 2022-2025, que atualiza a análise com as mudanças mais contemporâneas implementadas em ambos os países. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais convergências e divergências identificadas, destacando as contribuições da educação comparada para o aprimoramento das políticas educacionais e a formação docente crítica.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo baseia-se na abordagem metodológica da pesquisa comparativa nas ciências sociais, fundamentada nos preceitos de Tylor (apud Marconi & Lakatos, 2022) e Fachin (2017). O método comparativo, conforme proposto por Tylor, é uma abordagem que visa a compreensão do comportamento humano por meio do estudo das semelhanças e diferenças entre diversos grupos, sociedades ou povos. O método comparativo, em geral, analisa duas séries ou fenômenos de natureza semelhante, provenientes de contextos sociais ou de outras áreas do conhecimento, com o propósito de identificar os elementos que lhes são comuns. Sua aplicação justifica-se pela possibilidade de analisar grandes agrupamentos humanos inseridos em contextos populacionais distintos, inclusive distantes geograficamente. Dessa forma, torna-se viável realizar pesquisas comparando sociedades separadas por

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

longas distâncias, em torno dos mais variados temas, de acordo, naturalmente, com a formação e os objetivos do pesquisador (Fachin, 2017).

Nessa pesquisa, optou-se por realizar uma análise sistemática (Marconi & Lakatos, 2022) das reformas do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha, utilizando como base a investigação e explanação das semelhanças e diferenças normativas, curriculares e pedagógicas. O recorte empírico documental incluiu as principais legislações vigentes, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) para o Brasil, além da LOMLOE (España, 2020) e o Real Decreto nº 243/2022 (España, 2022) para a Espanha, complementadas por fontes secundárias acadêmicas e institucionais pertinentes ao período de implementação das reformas.

O processo de elaboração do texto, teve início na disciplina Enseñar en Perspectiva Comparada, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil (PPGEDU/URI/FW/RS/Brasil), em parceria[1] com a Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), Espanha, utilizando a técnica de pesquisa baseada em Comparação, Epistemologia e Transferência dos Resultados (IET)[2]. A análise foi conduzida a partir da comparação sistemática de categorias analíticas definidas a priori: 1) estrutura curricular, 2) princípios e finalidades, 3) critérios de acesso e certificação, 4) mecanismos de avaliação, e 5) políticas de formação docente. Cada dimensão foi analisada de modo sistemático em ambos os contextos, em abordagem dialética (Minayo, 2013), observando convergências, singularidades e implicações das reformas a partir de seus marcos legais, diretrizes curriculares e impactos evidenciados de cada sistema educativo.

O rigor metodológico foi assegurado pela triangulação (Minayo, Assis & Souza, 2005) e fontes documentais e teóricas, pela explicitação dos critérios de análise e pela busca de diálogo contínuo com o debate internacional, integrando diferentes perspectivas teórico-metodológicas e garantindo o rigor analítico na comparação binacional das políticas educacionais.

A EDUCAÇÃO COMPARADA: BRASIL E ESPANHA

A educação comparada entre Brasil e Espanha, configura-se como um exercício formativo estratégico que permite analisar como contextos sociopolíticos distintos enfrentam desafios comuns na reorganização do ensino secundário, principalmente em cenários marcados por reformas curriculares, políticas e pedagógicas contemporâneas. Tal abordagem possibilita identificar tendências, especificidades nacionais e oferece subsídios para a formação docente crítica, sendo reconhecida como indispensável tanto no campo da investigação quanto no âmbito das práticas educativas (Garrido, 1997; Cowen, 2019; Matarranz, 2019; Parente & Villar, 2020).

Neste estudo, desenvolveu-se a análise das reformas do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha fundamentada pela técnica IET, aliada ao método comparativo, sustentada pela noção de transferência da aprendizagem (Haskell, 2001; Mckeough et al., 1995), que orienta a apropriação crítica do aprendido e a integração reflexiva dos distintos referenciais e práticas educacionais. Transferir a aprendizagem é a essência do que foi aprendido, o que nem sempre é realizado, acumulando pesquisas, métodos e resultados sem compartilhamento (Haskell, 2001). A transferência da aprendizagem é o objetivo final do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos. Os professores devem apoiar os alunos que desejam transferir o que aprenderam após o esforço em alcançá-lo, demonstrando a capacidade de usar, competentemente, o que foi aprendido (Mckeough et al., 1995).

Superar a inércia da aprendizagem superficial em estudos comparativos demanda envolvimento ativo, interesse e persistência - dimensões vinculadas à ideia de comunidades de prática

[1] As instituições possuem um convênio de internacionalização, firmado no ano de 2022.

[2] A técnica IET compreende comparação sistemática dos sistemas estudados, análise epistemológica das categorias e transferência dos resultados para contextos formativos, conforme ensinamentos e orientação do Prof. Dr. Fernando González Alonso (UPSA/Espanha) no contexto das atividades de internacionalização entre UPSA e URI.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

capazes de produzir sentido compartilhado e aprimoramento coletivo (Kuh, 2003; Wenger, 2011). Assim, a técnica IET assume papel central para ressignificar o conhecimento, articulando análise dos contextos, categorias epistemológicas e possibilidades de adaptação entre realidades, consolidando-se como essencial para a formação intelectual, crítica e ética dos participantes (Wenger, 2011). Isso pressupõe uma interação rica e intensa entre estudantes e professores, favorecendo a integração social em torno de comunidades de prática (Kuh, 2003).

O estudo é orientado pelas recentes reformas legais, como a LOMLOE (España, 2020), por meio do Ensino Secundário pós-obrigatório espanhol, como o Bachillerato, com o Ensino Médio brasileiro[3]. São destacadas as mudanças e sua organização curricular, a formação de professores e a abordagem pedagógica, inspiradas nas reformas educacionais. Além disso, são discutidas as exigências atuais do mercado de trabalho e a importância de as políticas educacionais estarem alinhadas com as exigências de formar estudantes melhor preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A escolha da comparação entre Brasil e Espanha é justificada pelas semelhanças e diferenças encontradas nos processos político-administrativos, especialmente na descentralização educacional e nas reformas normativas da década de 1990, impulsionadas por tendências globais de democratização e busca por eficiência e qualidade (Parente & Villar, 2020; Souza, 2009; Bolívar, 2009). No Brasil, essa descentralização nem sempre assegurou a autonomia real das escolas e professores, restringindo-se por vezes à transferência de recursos e à designação de gestores escolares (Souza, 2009). Já na Espanha, a autonomia está vinculada a uma tradição de gestão e à abundância legislativa, onde o foco nem sempre recai sobre o cotidiano escolar, mas sobre a descentralização administrativa (Bolívar, 2009).

Além dessas dimensões organizacionais, o estudo insere como categorias de análise o desenvolvimento de competências comunicativas, ações de prevenção ao bullying e à promoção de cultura de paz nas escolas (Alonso et al., 2020; Alonso et al., 2021; Alonso & Nestar, 2022). Tais eixos são fundamentais para compreender como sistemas comparados enfrentam desafios atuais de inclusão, convivência social e cidadania ativa (Canário, 2004).

Portanto, este esforço comparativo fornece o mapeamento de convergências e divergências enquanto problematiza até que ponto as reformas e os arranjos institucionais condicionam a efetivação de uma educação democrática, inclusiva e crítica, orientando-se por referenciais históricos-políticos e epistemológicos sólidos. Além disso, há influência da Espanha e de outros países europeus na elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e, em particular, da LDBEN, de 1996 (Souza & Batista, 2018). Esse esforço comparativo ao mapear convergências e divergências, problematiza em que medida as reformas e os arranjos institucionais condicionam a efetivação de uma educação democrática, inclusiva e crítica.

Embora pareça óbvio, a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. É a base sobre a qual se fundamentam as esperanças de transformação social com uma perspectiva de educação cidadã e global, pois é por meio do conhecimento, do desenvolvimento das capacidades e das potencialidades das pessoas e da aquisição de valores que estas agem, mudam atitudes e fazem escolhas. No âmbito educacional, espera-se que isso seja feito de forma consciente e crítica para a vida pessoal, profissional e social. No entanto, os sistemas educacionais enfrentam desafios e fraquezas que podem limitar o potencial formativo dos cidadãos para enfrentar os desafios emergentes do cenário atual.

A seguir, avança-se para a análise da influência do sistema educacional da Espanha na educação secundária brasileira, aprofundando o diálogo entre contextos normativos, pedagógicos e sociais que marcam as políticas dos dois países.

INFLUÊNCIA DO SISTEMA EDUCACIONAL DA ESPANHA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA

[3] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

As reformas educacionais implementadas na Espanha exerceram influência marcante sobre as transformações recentes da educação secundária brasileira, especialmente no que se refere à estrutura curricular e à formação de professores. Destacam-se, nesse processo de diálogo internacional, a elaboração da LDBEN (Brasil, 1996), cujo escopo dialoga com a LOMLOE (España, 2020) e o Real Decreto n. 243/2022 (España, 2022), os quais definem a organização e os parâmetros mínimos do Bachillerato espanhol. Como observa Brandão (2018), tal influência também se faz presente na construção da proposta de Base Nacional Comum para a Educação (BNCC) (Brasil, 2018), aproximando os referenciais estruturantes de ambos os países.

Segundo Torres-Gómez & Pozo-Andrés (2019), a influência das reformas educacionais da Espanha no Brasil é clara, evidenciada tanto na elaboração da LDBEN, de 1996, quanto nas recentes propostas curriculares brasileiras do ensino médio. A equivalência entre as reformas espanholas e brasileiras ilustra como contextos internacionais podem incidir efetivamente sobre a formulação de políticas públicas nacionais, ainda que de modo adaptado às especificidades locais.

Um dos principais legados da experiência espanhola, adotado com ênfase no debate brasileiro, é a valorização da formação de competências e habilidades, mais do que na mera transmissão de conteúdos. Conforme Pérez-Gómez (1998), o paradigma pedagógico espanhol se fundamenta na promoção da capacidade de resolução de problemas, no trabalho colaborativo, na comunicação eficaz e outras habilidades que transcendem a acumulação de saberes teóricos, estimulando o desenvolvimento integral e autônomo dos estudantes. Assim, emerge a relevância de preparar os estudantes para enfrentar situações concretas e diversos desafios, destacando criatividade, flexibilidade e pensamento crítico como atributos essenciais na formação escolar de qualidade.

Outro aspecto relevante da reforma espanhola, que inspira o contexto brasileiro, é a promoção da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento, orientando o ensino a compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos (España, 2020). A articulação entre cultura de paz e cidadania ativa é outro diferencial tido como central na formação do estudante (Canário, 2004). No que diz respeito à formação docente, práticas reflexivas, pesquisa em educação e aprendizagem colaborativa, características da preparação oferecida na Espanha, tem sido apontadas como exemplo a ser seguido no Brasil (Imbernón, 2011).

A reforma do Ensino Médio brasileiro, consolidada pela Lei n. 13.415/2017, buscou incorporar tais tendências ao flexibilizar o currículo e permitir que os estudantes escolham parte das disciplinas de acordo com seus interesses e projetos de vida, fomentando a autonomia e o protagonismo juvenil. Além disso, a reforma prevê a valorização de atividades práticas, projetos e ações de extensão, aproximando a formação escolar das necessidades concretas da sociedade contemporânea e das demandas do mundo do trabalho.

Outro ponto convergente com o modelo espanhol é o estímulo à maior integração entre educação básica e o universo profissional, consolidando a oferta de disciplinas e itinerários que dialogam com o empreendedorismo e a empregabilidade. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece, nesse sentido, a importância de promover a reflexão sobre o mundo do trabalho desde as etapas iniciais da formação básica, levando em conta a heterogeneidade socioeconômica e os desafios locais encontrados no Brasil.

Contudo, ainda que tal aproximação curricular apresente potencialidade, é importante assinalar que a adoção de modelos internacionais deve necessariamente ser mediada por uma análise crítica das especificidades culturais, econômicas e sociais no contexto brasileiro. A transposição automática de práticas e normas não necessariamente resulta em soluções adequadas aos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, marcadas por desigualdades históricas, limitações estruturais e dinâmicas próprias de exclusão e vulnerabilização social. Assim, ainda que o intercâmbio entre os sistemas educacionais seja valioso, é fundamental que as políticas sejam ajustadas de modo dialógico, participativo e atento às demandas locais, evitando a simples importação de paradigmas e promovendo a adaptação crítica das experiências internacionais.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

DIFERENÇAS ENTRE SISTEMAS EDUCATIVOS

A análise comparativa dos sistemas educativos do Brasil e da Espanha revela diferenças expressivas e estruturais que transcendem o âmbito pedagógico (Canário, 2004), alcançando dimensões institucionais, culturais e econômicas. No entanto, eles não se apresentam como países análogos, considerando que a Espanha é país de primeiro mundo e o Brasil de terceiro mundo (Brandão, 2018). Cabe ressaltar que qualquer tentativa de transposição de modelos entre esses contextos enfrenta limitações importantes, uma vez que essas nações partem de premissas históricas, políticas e socioeconômicas distintas. Enquanto a Espanha se apresenta com suas características de um país desenvolvido, o Brasil se insere em outro patamar, com seus desafios próprios de economias periféricas, fator que afeta o financiamento da educação, bem como o modo de implementação de políticas públicas e projetos de reforma educacional.

Utilizando categorias analíticas como estrutura curricular, princípios e finalidades, critérios de acesso e certificação, mecanismos de avaliação e políticas de formação docente, constatam-se convergências pontuais e diversas e singularidades. Essas diferenças influenciam não só o planejamento e a execução das práticas educativas, mas também os resultados em termos de equidade e possibilidade de inclusão.

Enquanto no Brasil o Ensino Médio é estruturado em três anos, com ingresso a partir da conclusão do Ensino Fundamental, na Espanha o Bachillerato configura o ensino pós-obrigatório, com duração ordinária de dois anos, embora estendido até quatro anos sob circunstâncias especiais. Trazendo à análise Brandão (2018) destaca que esta distinção temporal aponta para diferentes concepções acerca da escolaridade obrigatória e da especialização educacional, refletindo contextos históricos e políticos diversos.

No plano curricular, a legislação brasileira organiza o Ensino Médio com base em áreas de conhecimento, buscando promover uma visão interdisciplinar e integrada do saber, alinhada a uma formação cidadã e preparatória para o mercado e a vida social (LDBEN, 1996). Contrariamente, o Bachillerato espanhol estrutura-se em modalidades específicas (Ciências e Tecnologia, Humanidades e Ciências Sociais, Artes), com disciplinas comuns e optativas, enfatizando a especialização e a preparação para o Ensino Superior (España, 2020).

Os princípios que regem os sistemas também apresentam nuances marcantes: a LDBEN (1996) destaca igualdade, liberdade de aprendizagem, pluralismo e gratuidade, ao passo que a LOMLOE (2020) reforça a aprendizagem cooperativa, o método de pesquisa, a orientação por gênero e políticas inclusivas voltadas a estudantes com necessidades específicas (Artigos 3 e 35 das respectivas normas). Em termos de finalidades e objetivos, ambos os sistemas indicam a formação integral para a vida social, intelectual e profissional, ressaltando a cidadania, o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento das competências tecnológicas e comunicativas. Todavia, enquanto no Brasil o foco recai sobre a preparação para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, a Espanha insiste na maturidade intelectual e humana, aprofundamento do conhecimento e aquisição de habilidades para a formação acadêmica em nível superior (Artigos 32 e 35).

Essa conexão legislativa e conceitual reflete, ainda, as diferenças de ordem econômica e cultural das duas nações, influenciando as práticas escolares, a formação de professores, a autonomia e o financiamento da educação, aspectos aprofundados na análise curricular e formativa subsequente.

Além das distinções curriculares e formativas, há diferenças relevantes nas formas de avaliação e critérios de certificação. O Brasil aposta em modelos de avaliação contínua, recuperações paralelas e sistemas nacionais padronizados (ENEM, SAEB), nem sempre plenamente compreendidos e aplicados na prática, enquanto o Bachillerato espanhol recorre a avaliações contínuas específicas e permite recuperação flexível de disciplinas pendentes, articulando o percurso ao acesso ao Ensino Superior por meio de exames específicos de ingressos (Artigos 36 e 37).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Para uma visão sistêmica, o Quadro 1 sintetiza as distinções centrais entre os arranjos normativos e organizacionais do Ensino Médio brasileiro e do Bachillerato espanhol, conforme as categorias comparativas adotadas nesta investigação.

Quadro 1 - Comparativo entre os sistemas educacionais do Brasil e da Espanha, segundo a legislação vigente

ASPECTOS	ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (LDBEN)	*BACHILLERATO* ESPANHOL (LOMLOE)
Títulos de Acesso	Exige conclusão do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), em sistemas regulares, ou do Ensino Fundamental para jovens e adultos (maiores de 15 anos) (art. 38)	Exige o Título de Graduado em Educação Secundária Obrigatória ou titulação de Formação Profissional, artes plásticas/*design* ou Ensino Desportivo (art. 32, 2).
Estrutura Funcional	Três anos de duração; ingresso normalmente entre 14 e 18 anos; possui disciplinas obrigatórias e opcionais (eletivas); é etapa obrigatória até 18 anos.	Dois anos (condição ordinária), podendo chegar a quatro anos; destina-se à faixa etárias de 16 a 18 anos; modalidades: Ciências e Tecnologia, Humanidades/Ciências Sociais, Artes e Geral; disciplinas comuns, de modalidade e opcionais.
Princípios	Fundamenta-se na igualdade, liberdade de aprendizagem, pluralismo de ideias, valores e gratuidade (art. 3).	Valoriza aprendizagem, trabalho em equipe, método de pesquisa, orientação educativa/profissional, perspectiva de gênero, apoio a necessidades específicas (art. 35).
Finalidades	Busca formação integral voltada ao trabalho e à cidadania (art. 35)	Visa formação humana, intelectual e social agregando conhecimentos, habilidades e atitudes para vida ativa, competências profissionais e acesso ao Ensino Superior (art. 32, 1).
Objetivos	Consolidação/aprofundamento dos conhecimentos, preparação ao trabalho/cidadania, formação para a vida social, política e para o desenvolvimento pessoal e profissional.	Desenvolvimento de capacidades para cidadania democrática e global, maturidade pessoal e social, igualdade, expressão em línguas estrangeiras, domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conhecimentos técnicos/científicos e espírito empreendedor/artístico/desportivo (art. 33).
Valores	Prioriza ética, solidariedade, justiça, responsabilidade social e sustentabilidade.	Prioriza democracia, tolerância, respeito à diversidade, igualdade de oportunidades, coesão social.
Regras de Organização	Segue as diretrizes da LDBEN (1996), que estipula princípios e normas para a organização da educação nacional.	Segue as diretrizes da LOMLOE (2020), visando elevar a qualidade educativa, inclusão e promoção da igualdade de oportunidades.

Fonte: Elaboração dos autores com dados da LDBEN (1996) e LOMLOE (2020).

A análise do Quadro 1, possibilita a análise de que a opção brasileira por uma formação integral, com centralidade no desenvolvimento humano e preparação para cidadania e, dialoga com a pedagogia crítica (Freire, 1970), enquanto o enfoque espanhol em competências e habilidades multidimensionais vincula-se ao movimento internacional de ensino por competências (Perrenoud, 1999). Essas diferenças se refletem na estrutura curricular: no Brasil, predomina a organização por áreas do conhecimento (favorecendo a interdisciplinaridade e contextualização), ao passo que na Espanha prevalece a segmentação por disciplinas (o que potencializa especialização mas pode dificultar a visão integrada do conhecimento). De acordo com Zabala (1998), essa diferença pode impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais ou menos significativo para aqueles que cursam esses estudos. Além disso, a organização curricular também pode afetar a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Em ambos os enfoques, no entanto, há ênfase na formação de uma cidadania crítica comprometida com a sociedade, o que destaca a importância da educação para o desenvolvimento humano e social. A análise do currículo revela ainda que o modelo brasileiro estimula a reflexão sobre realidades complexas e a articulação entre saberes, enquanto o espanhol valoriza maior profundidade em áreas específicas, flexibilidade de itinerários e adequação progressiva às escolhas profissionais dos estudantes. Não obstante, ambos reconhecem a necessidade de revisão curricular periódica para responder às rápidas mudanças do mundo e para promover inclusão, criatividade, cidadania ativa e desenvolvimento de valores democráticos.

No que diz respeito à formação dos professores, os contextos também divergem. No Brasil, a ênfase recai sobre a prática voltada ao ensino disciplinar, predominantemente na graduação, o que pode impulsionar participação ativa na construção do conhecimento mas também ansiedade instrumental e limitação da dimensão reflexiva (Imbernón, 2011). Na Espanha, a formação inicial teórico-prática de quatro anos - seguida por pós-graduação didático-pedagógica - visa preparar os professores capazes de atuar em múltiplos contextos, favorecendo práticas inovadoras mas enfrentando desafios quanto à estabilidade laboral e distribuição equitativa de oportunidades profissionais.

Por outro lado, a formação de professores na Espanha, com sua abordagem teórico-prática ampla e especializada, juntamente com a formação didático-pedagógica complementar, fornece as ferramentas necessárias para atender aos estudantes. Outra questão é o acesso por concurso à função docente, o acesso ao campo profissional do ensino e o grande número de graduados em educação desempregados ou reciclados de outros ambientes profissionais para a habilitação para o ensino, com origens questionáveis em termos de vocação.

Autores como Nóvoa (2022); Araújo & Barros (2019); Matarranz (2019); Kramm (2019); Aguiar & Dourado (2019) e; Amaral et al. (2021) apontam que a formação de professores é um tema complexo, que envolve mais do que a simples aquisição de competências técnicas específicas. É necessária uma variedade de abordagens, que incluem estudos teóricos, práticas em sala de aula e desenvolvimento pessoal contínuo. Nesse sentido, é importante que os sistemas educacionais sejam capazes de fornecer uma formação de professores equilibrada e adaptada às necessidades de cada contexto. Em suma, a formação de professores pode ter consequências significativas na prática pedagógica em sala de aula. É necessário encontrar um equilíbrio entre uma abordagem mais teórica e outra mais prática, adaptada às realidades locais, para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A abordagem pedagógica adotada em cada país parece ser significativa. Enquanto o Brasil possui uma base mais conservadora, com ênfase no ensino de conteúdos, a Espanha segue uma perspectiva mais aberta, que dá maior importância às habilidades e competências para o campo profissional e o acesso ao Ensino Superior. De acordo com Sacristán (2000), essa diferença pode influenciar a forma como professores e estudantes entendem o processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que os governos do Brasil e da Espanha, em termos de competência educacional, invistam na melhoria da qualidade do Ensino Médio e do Bachillerato, promovendo uma formação mais integrada e abrangente, preparando os estudantes para as demandas do mercado de trabalho, para a democracia e o exercício da cidadania ativa e crítica. Além disso, é necessário que, em ambos os países, haja revisão e atualização constante das políticas educacionais, o que não significa mudar constantemente as leis educacionais, mas garantir, por meio de um pacto, a educação de acordo com os princípios estabelecidos nas Constituições de cada país, respondendo às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, entre outras, para enfrentar os desafios e problemas do mundo contemporâneo com a formação, criatividade, comunicação e empreendedorismo necessários.

A constante atualização das políticas educacionais também implica em disponibilizar a infraestrutura necessária para a implementação das mudanças propostas pelas leis que regem ambos os países, LDB e LOMLOE, como tecnologias de informação e comunicação, equipamentos e materiais didáticos atualizados, formação contínua dos professores, entre outros recursos.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, que exibe um comparativo entre a oferta de Ensino Médio brasileiro e o Bachillerato espanhol, no qual abordamos aspectos como objetivos, carga horária, disciplinas obrigatórias e optativas, avaliação final da etapa, entre outros.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Quadro 2 - Comparativo da organização operacional do Ensino Médio brasileiro e do Bacharelado espanhol

ENSINO MÉDIO/ BACHILLERATO	BRASIL (LDBEN)	ESPANHA (LOMLOE/REAL DECRETO 243/2022)
Duração	3 anos com possibilidade de reprovação em componentes curriculares.	2 anos formais com possibilidade de extensão até 4 anos e recuperação de componentes pendentes; ingresso de 16 a 18 anos.
Matérias obrigatórias	Português, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.	Disciplinas comuns (Educação Física, Filosofia, História da Filosofia, História da Espanha, Línguas), e obrigatoriedade por área curricular escolhida (modalidades)
Matérias optativas	Limitadas, dependem da disponibilidade e regulamentação estadual; itinerários formativos estruturam flexibilidade.	Autonomia das comunidades autônomas para ofertar disciplinas optativas, organizadas segundo preferências regionais e institucionais.
Avaliação	Avaliação contínuas, provas integradas, recuperação paralela; exames externos (SAEB, ENEM).	Avaliação contínua distinta por disciplina; exames finais para certificação; recuperação de componentes estética ou conceitual sobre período letivo. Avaliação diferenciada; e recuperação de disciplinas pendentes no segundo ano do Bachillerato.
Certificação	Certificado de conclusão do Ensino Médio após aprovação integral nas etapas curriculares.	Diploma de Bachiller ao término das disciplinas obrigatórias/optativas, incluindo formação técnica acessória.
Acesso ao superior	Via ENEM e vestibulares particulares; políticas públicas nacionais facilitam o ingresso.	Exame específico (Selectividad/EBAU) com ponderação das notas para acesso ao ensino superior público/privado.

Fonte: Elaborado pelos Autores com base em LDBEN (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018), LOMLOE (España, 2020) e Real Decreto 243/2022 (España, 2022).

O Ensino Médio brasileiro foi modificado pela Lei n. 13.415/2017, que aumentou o tempo mínimo do aluno na escola de 800 horas para 1.000 horas por ano e definiu uma nova organização curricular mais flexível, que contempla a Base Nacional Comum Curricular. Na Espanha, o Bachillerato, tem duração de dois anos, com um funcionamento diferente do modelo brasileiro. A Educação Secundária Obrigatória (ESO) é a etapa obrigatória com duração de quatro anos (dos 12 aos 16 anos). O ensino pós-obrigatório é o Bachillerato, objeto comparativo do nosso estudo (dos 16 aos 18 anos). Após concluir o Bachillerato é possível realizar o exame de acesso à universidade, popularmente conhecido como Selectividad e oficialmente denominado Avaliação do Bachillerato para o Acesso à Universidade (EBAU), cuja pontuação determinará a entrada no curso ou titulação correspondente na universidade (España, 2020), totalizando uma formação de maior duração e mais flexibilidade organizacional.

Esse panorama operacional aponta para distintos modelos organizacionais e educativos, cujas vantagens e limitações se entrelaçam com a história, a economia e as políticas sociais de cada país. Enquanto o Brasil enfrenta desafios relativos à infraestrutura, desigualdade e formação de professores, o modelo espanhol revela esforços de adaptação às demandas regionais europeias, sem contudo, escapar a dificuldades vinculadas à descentralização, desigualdades regionais e necessidade de maior investimento.

Essa análise, reforça a ideia de que, embora existam elementos comuns - com foco em competências e ampliação da flexibilidade -, a configuração do currículo, as políticas de avaliação e certificação, e os acessos ao ensino superior constituem marcos singulares que precisam ser interpretados

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

à luz da especificidade de cada sistema. Essa compreensão crítica é indispensável para que eventuais processos de transferência ou de cooperação internacional entre os sistemas educacionais brasileiro e espanhol contemplem as nuances locais e os desafios estruturais presentes.

A leitura integrada do Quadro 2 evidencia que as reformas vivenciadas por Brasil e Espanha, embora compartilhem o esforço de flexibilizar percursos e alinhar competências à contemporaneidade, revelam respostas locais marcadas pelo equilíbrio (ou tensão) entre inovação e manutenção de tradições educacionais (Canário, 2004; Brandão, 2018; LDBEN, 1996; España, 2020). A ampliação da flexibilidade curricular e o reconhecimento da necessidade de preparar para múltiplos itinerários (acadêmico, técnico e profissional) dialogam com demandas globais de inserção social e empregabilidade (Perrenoud, 1999; Brasil, 2018), mas seu êxito depende fortemente das condições objetivas de cada país: infraestrutura adequada, formação e valorização docente (Imbernón, 2011; Amaral et al., 2021), atualização de recursos didáticos e apoio à diversidade (Navarro et al., 2021; Brasil, 2015).

Persistem tensões tanto em relação à autonomia escolar - mais acentuada na Espanha devido à descentralização e às Comunidades Autônomas (Bolívar, 2009; Brandão, 2018) - quanto ao risco de fragmentação da aprendizagem em itinerários pouco articulados ou desiguais no Brasil, onde a vulnerabilidade das redes públicas e a carência de políticas de apoio dificultam a efetividade das propostas inovadoras (Frigotto, 2018; Saviani, 2011).

Por fim, a articulação dos sistemas com o mundo do trabalho, o desafio da avaliação por competências e o acesso efetivo ao ensino superior demandam ainda pactos mais sólidos entre Estado, comunidade escolar e sociedade civil, evitando a mera reprodução de modelos externos e respeitando as especificidades de cada trajeto nacional (Parente & Villar, 2020; Torres-Gómez & Pozo-Andrés, 2019; Freire, 1970).

VULNERABILIDADES E POTENCIALIDADES DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A análise das vulnerabilidades e potencialidades do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha exige uma abordagem teórica crítica, que problematize a função social da escola e contemple as tendências das políticas comparadas para o ensino médio. Conforme destacado por Lingard e Sellar (2013) ao discutirem a obra de Stephen J. Ball, a avaliação das reformas deve levar em consideração tanto o discurso oficial quanto os impactos práticos em termos de equidade, acesso e permanência dos sujeitos historicamente vulnerabilizados.

No Brasil, o potencial democratizador do currículo flexível e da profissionalização, salientado pela Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCCEM) (Brasil, 2018), encontra respaldo em teorias da justiça curricular (Apple, 2024), que defendem a ampliação de escolhas para sujeitos diversos. Todavia, autores como Frigotto (2018) e Dourado & Siqueira (2019) alertam que a flexibilização, se não acompanhada de condições de materiais adequados e valorização docente, pode aprofundar desigualdades históricas.

A persistente carência de investimento público, o déficit em infraestrutura, a ausência de políticas de efetivas de inclusão e a dificuldade de acesso às tecnologias digitais (Saviani, 2011; INEP, 2019) configuram um contexto no qual o exercício da autonomia curricular e o protagonismo estudantil permanecem, em grande parte, retóricos. Assim, o que poderia ser visto como um avanço - a oferta de itinerários formativos flexíveis, a integração com o mercado de trabalho e a pluralidade curricular - esbarra na fragilidade institucional, na lógica meritocrática e no declínio da valorização docente, elementos diagnosticados como estruturais por autores críticos latino-americanos (Freire, 1970; Arroio, 2013).

Na Espanha, o Bachillerato apresenta características distintas, como maior duração e progressiva especialização, apontadas por Nóvoa (2022) e Imbernón (2011) como essenciais para a formação crítica e acadêmica dos estudantes. Apesar disso, o sistema enfrenta desafios similares ao brasileiro, incluindo problemas relacionados ao financiamento insuficiente (OCDE, 2022) e desigualdades regionais profundas, e um histórico de abandono escolar que, apesar da redução recente apontada por Eurostat (2021), ainda preocupa.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

A valorização da formação técnico-profissional integrando os currículos educacionais (Navarro et al., 2021) insere-se na agenda internacional de empregabilidade, mas carrega o risco da fragmentação dos percursos e do esforço de hierarquias curriculares entre saberes acadêmicos e práticos, como alerta Yung (2014).

Ainda, as políticas de mobilidade e intercâmbio espanholas revelam certa abertura à internacionalização e diversidade, mas reportam limitações na efetivação da inclusão - sobretudo para estudantes com necessidades específicas (Canário, 2004) - e na execução de pactos nacionais por uma educação mais equitativa. As questões de currículo oculto (Apple, 2024) e organização descentralizada do sistema espanhol, detalhada por Bolívar (2009) produzem impactos tanto positivos (adaptação às comunidades autônomas) quanto negativos (dificuldade de padronização e universalização de direitos).

O Quadro 3 sintetiza as potencialidades e vulnerabilidades de ambos os sistemas. Observa-se que avanços legais e políticas de flexibilização frequentemente esbarram em limitações estruturais, financeiras e históricas. É imprescindível destacar que, sem condições materiais e institucionais que garantam a efetividade, mesmo as maiores potencialidades podem ser neutralizadas pelas vulnerabilidades persistentes.

Quadro 3 - Comparativo entre o Ensino Médio brasileiro e espanhol em termos de potencialidades e vulnerabilidades

PAÍSES	POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES
Brasil	Currículo Nacional Diversificado	Baixo investimento público
	Acesso gratuito e inclusivo à educação	Desigualdade social e alta evasão escolar
	Programas de inclusão social e racial	Baixa qualidade e preparação institucional
	Reconhecimento de saberes e competências	Falta de acompanhamento e apoio psicossocial
Espanha	Investimento em tecnologia e avaliação contínua	Persistência de desigualdades entre regiões
	Programas de mobilidade e internacionalização	Insuficiência de recursos em algumas escolas
	Políticas para grupos vulneráveis	Abandono escolar e dificuldade de inclusão plena
	Diversidade de modalidades formativas	Dificuldade de adaptação a necessidades especiais

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017); BNCC (Brasil, 2018); LOMLOE (España, 2020); INEP (2019); Eurostat (2021); Apple (2024); Frigotto (2018); Navarro et al. (2021).

Como demonstram Apple (2024) e Frigotto (2018), as vulnerabilidades brasileiras se concentram em deficiências estruturais e históricas. No caso espanhol, Bolívar (2009) e Navarro et al. (2021) evidenciam o impacto da descentralização e falta de investimento. O Brasil apresenta taxas de abandono escolar ainda elevadas, com 11,8% das evasões ocorridas antes da conclusão do Ensino Médio (Anuário, 2021), embora tenha testemunhado recente redução de 10,8% em 2018 para 8,3% em 2019 entre jovens de 15 a 17 anos. Apesar desse avanço, permanecem desafios significativos relacionados a fatores socioeconômicos, como pobreza, falta de incentivos e dificuldades de saúde mental, os quais impactam diretamente a permanência e o rendimento escolar dos estudantes (Anuário, 2021; Eurostat, 2021).

A evasão escolar não se restringe à esfera educacional, gerando impactos negativos na vida dos jovens e na sociedade como um todo. Jovens que abandonam precocemente a escola enfrentam menores oportunidades de emprego, salários reduzidos e maior exposição a riscos sociais, incluindo violência e consumo de substâncias nocivas. Ademais, a ausência de escolaridade contribui para a perpetuação das desigualdades socioeconômicas e limita o potencial produtivo e inovador do país (Anuário, 2021).

A reforma do Ensino Médio no Brasil, formalizada pela Lei nº 13.415/2017, introduziu a flexibilização curricular como uma de suas principais inovações, propondo que os estudantes possam

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

escolher áreas de conhecimento para aprofundamento, o que tem potencial para promover uma formação mais autônoma e crítica (Brasil, 2018). Ademais, a integração da educação profissional e tecnológica visa aproximar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho, fortalecendo a preparação dos jovens para a empregabilidade (Torres-Gomez & Pozo-Andrés, 2019; Navarro et al., 2021). No entanto, apesar dessas perspectivas promissoras, a efetividade dessas medidas é severamente limitada pela persistente insuficiência de investimentos públicos, notadamente no que tange à infraestrutura escolar, oferta de materiais didáticos atualizados e conectividade digital.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019) indicam que apenas 36% das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil possuem acesso à internet em todas as salas de aula, o que dificulta o uso de tecnologias educacionais e limita o acesso dos estudantes a informações e recursos digitais. Outra vulnerabilidade conjunta aos sistemas brasileiros e espanhóis refere-se à oferta e qualidade do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, disciplina obrigatória no Brasil. A lacuna curricular associada à insuficiência de professores qualificados limita o domínio de competências linguísticas essenciais para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho globalizado (Lei nº 13.415/2017). Essa restrição também dificulta a mobilidade acadêmica e profissional das juventudes.

Além disso, altos índices de superlotação, a falta de capacitação docente, e valorização insuficiente do magistério agravam o contexto brasileiro (Frigotto, 2018; Saviani, 2011). Além disso, questões psicoemocionais, como a ausência de acompanhamento psicológico e dificuldades de orientação vocacional, comprometeram motivações e trajetórias escolares.

Entretanto, a diversificação curricular e os itinerários formativos, mesmo que ainda incipientes, representam avanços pedagógicos que, sob condições adequadas, podem transformar a experiência educacional, tornando-a mais significativa e contextualizada para os estudantes (Brandão, 2018). A inserção de componentes práticos e parcerias com o setor produtivo demonstram potencial para reduzir a lacuna entre a escola e o mundo do trabalho, ampliando as oportunidades de inclusão social e profissional dos jovens (Navarro et al., 2021). Para que essas potencialidades se concretizem, é imperativa a implementação simultânea de políticas públicas que assegurem financiamento adequado, valorização e formação docente contínua, além da garantia da infraestrutura necessária.

No panorama espanhol, o Bachillerato destaca-se pela oferta de percurso formativo segmentado e extensão do ensino médio, consoante com a LOMLOE (2020). Essa estrutura, acrescida de modalidades especializadas, habilita o estudante para o ensino superior e para o mercado profissional (Brandão, 2018; Torres-Gómez & Pozo-Andrés, 2019).

Relatórios recentes do Conselho Econômico e Social da Espanha e do Observatório da Educação e Formação Profissional (Navarro et al., 2021) apontam uma valorização progressiva da formação técnica e profissional, antes estigmatizada e com baixo investimento. Tal valorização possibilita ao jovem espanhol múltiplas vias de acesso ao mercado de trabalho, agilizando a inserção e ocupação de vagas, ainda que persistam desafios quanto à superação de preconceitos ligados à formação técnica e à garantia de sua qualidade e aderência às demandas do setor produtivo. De acordo com Navarro et. al. (2021), o fortalecimento da educação profissional técnica tem sido objeto de políticas específicas, buscando superar historicamente a desvalorização deste segmento e enfrentar os estigmas ainda persistentes. Todavia, persistem limitações em termos orçamentários, além de desigualdades regionais, e uma preocupante taxa de abandono escolar estimada em 17% (Eurostat, 2021), o que suscita preocupações quanto à coesão social e à oferta equitativa de oportunidades.

A inclusão educacional permanece como desafio para ambos os países, ressaltando a necessidade de políticas e práticas que respondam efetivamente às demandas de estudantes com necessidades especiais (Apple, 2024; Alonso et al., 2020). Estas questões incidem diretamente na qualidade da formação escolar, bem como na promoção de uma cultura escolar inclusiva e democrática.

No que diz respeito às tendências dos sistemas educacionais dos países membros da OCDE, incluindo dados sobre acesso, participação, conclusão, financiamento, equidade, retorno social e econômico da educação, além dos impactos da pandemia de Covid-19, apresentado pelo relatório da OCDE (2022), persistem desafios relativos à equidade no acesso, qualificação docente, desigualdades regionais e necessidades de atualização frente às demandas do século XXI. O Brasil e a Espanha são

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

comparados em aspectos como gastos públicos, percentuais do PIB aplicados em educação, taxa de conclusão escolar, resultados de avaliações internacionais e percentuais da população com Ensino Médio completo, reiterando a importância do financiamento sustentável para promover avanços educacionais e inclusão social.

A análise comparativa destes sistemas evidencia que, apesar das diferenças contextuais e estruturais, ambos os países compartilham os efeitos da influência neoliberal na educação, que tem conduzido a um enfoque crescente na preparação tecnicista e profissionalizante, em detrimento de uma formação integral e crítica (Frigotto, 2018; Saviani, 2011). Estas tendências correlacionam-se com o aumento da fragmentação curricular, a precarização do trabalho docente e a ampliação das desigualdades intrínsecas, comprometendo a realização de políticas educacionais que efetivamente atendam às necessidades sociais e promovam a equidade.

Para tanto, a formulação e implementação das políticas educacionais devem se pautar em processos transparentes e democráticos, envolvendo atores escolares e comunitários. Pactos educacionais sólidos e inclusivos são necessários para assegurar a qualidade dos sistemas educacionais (Frigotto, 2018; Brandão, 2018). Caminhos futuros de pesquisa e intervenção devem endereçar esses aspectos, buscando superar as vulnerabilidades apontadas, para que tanto o Ensino Médio brasileiro quanto o Bachillerato espanhol possam cumprir seus papéis formativos e democratizantes.

Finalmente, diferenças entre Brasil e Espanha devem ser compreendidas no contexto das suas realidades, econômicas e culturais particulares, enfatizando a importância de flexibilidade, regionalização e uma visão educativa inclusiva e emancipatória como caminhos para o futuro.

Considerando as discussões apresentadas ao longo do texto, pode-se concluir que as diretrizes educacionais no Brasil e na Espanha são profundamente influenciadas por diferentes ideologias políticas ao longo do tempo, o que impacta diretamente a qualidade, a equidade e a inclusão no processo educacional.

No Brasil, por exemplo, o período da ditadura militar (1964-1985) marcou uma forte influência norte-americana, com a consolidação do modelo técnico focado na transmissão de conteúdos para o mercado, em detrimento da formação crítica emancipatória, como assinala Saviani (2011). Na contemporaneidade, a agenda neoliberal predominante, especialmente perceptível nas reformas promovidas pelo governo Temer (2016-2018), trouxe a flexibilização curricular e a orientação da educação para demandas mercadológicas, criticada por diversos setores e movimentos sociais por sua abordagem tecnicista e pouco democrática (Frigotto, 2018).

Na Espanha, as políticas educacionais são fortemente descentralizadas e articuladas de acordo com a configuração política do Estado autonômico, conferindo a cada comunidade autonomia para definir aspectos do currículo e da gestão educacional. Essa descentralização reflete a diversidade cultural, linguística e política do país, com regiões que enfatizam a valorização da identidade e das línguas próprias - como ocorre na Catalunha, no País Basco e na Galícia - enquanto outras comunidades seguem orientações mais alinhadas à política nacional. Este arranjo multiplica os desafios para garantir a equidade e a coerência do sistema educacional em âmbito nacional, tornando complexos tanto o planejamento quanto a avaliação das políticas públicas de educação (Brandão, 2018).

Essas orientações políticas, situadas em espectros ideológicos distintos, afetam as políticas públicas de educação e a forma como os sistemas respondem aos desafios sociais, econômicos e culturais. Os processos de formulação e implementação dessas políticas demandam transparência, ampliação da participação da comunidade escolar e das instâncias civis para garantir uma educação que promova a equidade, a cidadania crítica e a inclusão. Essas constatações evidenciam a necessidade de fortalecer processos democráticos que consolidem pactos educacionais estáveis, capazes de garantir continuidade, investimentos públicos apropriados, valorização docente e respeito à diversidade cultural e social.

Propostas futuras de pesquisa poderiam aprofundar a investigação sobre os efeitos das ideologias políticas nas reformas educacionais, a participação social na construção das políticas e o papel dos sistemas escolares na redução das desigualdades exacerbadas por tais orientações. Além disso, investir em estudos comparativos ampliados para além dos contextos brasileiro e espanhol pode revelar práticas exitosas em prol de uma educação equitativa e integral na América Latina e Europa.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Outra opção de estudo pode seguir na perspectiva de abordar sistemas de avaliação a partir dos impactos das reformas educacionais, bem como realizar estudos que avaliem as reformas educacionais recentes, como a reforma do Ensino Médio no Brasil e a implementação da BNCCEM, em relação ao desempenho dos alunos e das alunas, da inclusão, da qualidade da educação nos aspectos humanista e científico e na promoção da equidade econômica, cultural, social e dos direitos às populações minoritárias e não inseridas efetivamente nos projetos dos governos e do Estado.

Esses são exemplos de possíveis estudos relacionados ao tema em análise nesse texto. O campo da educação é vasto e oferece possibilidades e necessidades de pesquisa, de investigação e proposições para as grandes e urgentes transformações que a sociedade precisa enfrentar, especialmente, no Brasil, tratando-se do grande contingente de jovens fora das escolas, em filas por vagas de empregos com salários aviltados e expostos às vorazes explorações que o sistema hegemônico do mercado de trabalho impõe.

REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: DESENVOLVIMENTOS RECENTES (2022-2025)

As transformações educacionais nos sistemas brasileiro e espanhol continuaram evoluindo após a implementação inicial das reformas analisadas, demandando ajustes estruturais significativos baseados nas experiências práticas e nos desafios enfrentados durante os primeiros anos de implementação.

O Novo Ensino Médio brasileiro: da implementação à reestruturação

A partir de 2022, o Brasil incluiu efetivamente a implementação do Novo Ensino Médio estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, revelando lacunas estruturais que demandaram correções legislativas. A experiência prática evidenciou problemas críticos: deficiências na infraestrutura escolar, carência de recursos materiais, formação docente insuficiente e limitações na oferta dos itinerários formativos (Agência de Notícias da Indústria, 2024; Brasil, 2024; Movimento pela Base, 2023). A Lei nº 14.945/2024 estabelece mudanças significativas na estrutura curricular do ensino médio brasileiro (Brasil, 2024).

Segundo pesquisa realizada pelo Movimento pela Base (2023), professores das cinco regiões brasileiras identificaram diversos desafios na implementação do novo modelo. Foram identificados resistência estudantil ao sexto horário adicional, evasão relacionada à carga horária ampliada, e dificuldades dos docentes em lecionar disciplinas fora de sua área de formação. A falta de padronização entre diferentes redes educacionais comprometeu a efetividade da proposta flexível inicialmente concebida (Movimento pela Base, 2024; Agência de Notícias da Indústria, 2024). Dados da Agência de Notícias da Indústria (2024) indicam que as principais alterações incluem modificações na carga horária, na escolha dos itinerários formativos e nas formações ofertadas. Como afirma o Ministério da Educação, "A retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, [ ]" (Brasil, 2024, p. 1).

Em resposta a essas limitações, foi promulgada em julho de 2024 a Lei nº 14.945/2024, estabelecendo uma nova Política Nacional de Ensino Médio. As principais alterações incluem: ampliação da carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas; redução dos itinerários formativos para 600 horas mínimas; retorno obrigatório de todas as disciplinas tradicionais, incluindo história, biologia, sociologia e educação física; e implementação gradual a partir de 2025, começando pela primeira série (Brasil, 2024). Esta reestruturação representa um reconhecimento oficial de que a flexibilização excessiva anterior comprometeu a formação básica dos estudantes.

Sistema Educativo Espanhol: LOMLOE e desafios contemporâneos

A Lei Orgânica de Modificação da Lei de Educação (LOMLOE), aprovada em 2020, representa a oitava reforma educacional espanhola desde a instauração democrática. Conhecida como "Ley Celaá",

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

busca corrigir aspectos controversos da anterior LOMCE (2013), promovendo maior inclusão, equidade e modernização curricular (España, 2023; Talentoteca, 2024). A LOMLOE estabelece o enfoque competência como eixo central, organizando o currículo em torno do perfil de saída, competências-chave e saberes básicos. para o Bachillerato, mantém quatro modalidades: Artes, Ciências e Tecnologia, Geral, e Humanidades e Ciências Sociais, com maior flexibilidade na avaliação e eliminação das reválidas (España, 2022; España, 2023).

No entanto, a implementação enfrenta desafios significativos. Estudos recentes revelam que a maioria dos professores percebe falta de formação específica sobre a lei como principal barreira para sua aplicação efetiva. A sobrecarga burocrática e a insuficiência de recursos são apontadas como obstáculos à atenção inclusiva da diversidade estudantil. Como indicam os docentes, como falta de formação específica, e a necessidade de processo gradual de implementação da referida legislação (Serrano, Vela, Martín, 2025).

A descentralização do sistema, embora permita adaptação às especificidades regionais, gera complexidades na coordenação nacional e na garantia de equidade entre comunidades autônomas. Estudos apontam que professores de centros educativos que manifestaram interesse em implementar efetivamente as mudanças sentem-se mais preparados e competentes ante as modificações propostas (Talentoteca, 2024; Serrano, Vela, Martín, 2025).

Análise comparativa das reformas recentes

Ambos os países demonstram esforços similares de modernização curricular, priorizando competências e personalização do aprendizado. Contudo, revelam trajetórias distintas: enquanto o Brasil experimenta um processo de correção de rumos, reconhecendo limitações da flexibilização excessiva através da ampliação da Formação Geral Básica, a Espanha mantém trajetória de flexibilização progressiva, eliminando barreiras avaliativas rígidas (Talentoteca, 2024; Brasil, 2024).

O contexto socioeconômico brasileiro demanda maior atenção a questões estruturais fundamentais - infraestrutura, recursos, formação docente - enquanto a Espanha foca em refinamentos pedagógicos e inclusivos. Esta diferença reflete as distintas realidades dos países: Brasil como economia emergente enfrentando desafios estruturais básicos, e Espanha como país desenvolvido refinando aspectos qualitativos de seu sistema educativo (Movimento pela Base, 2024; Talentoteca, 2024).

Todavia, as reformas recentes evidenciam a complexidade da transformação educacional contemporânea. O sucesso de ambas as iniciativas dependerá da capacidade de superação dos desafios estruturais identificados e do compromisso com investimento contínuo na educação. No Brasil, a nova lei representa tentativa de equilibrar inovação curricular com solidez formativa; na Espanha, a LOMLOE busca consolidar modelo mais inclusivo e tecnologicamente adaptado (Brasil, 2024; España, 2023; Talentoteca, 2024). Enquanto o Brasil estrutura o ensino médio em áreas do conhecimento buscando interdisciplinaridade, a LOMLOE espanhola adota uma arquitetura curricular baseada em competências-chave universais, conectadas a competências específicas por disciplina, permitindo maior flexibilidade adaptativa aos contextos regionais e às necessidades individuais dos estudantes (España, 2023).

A experiência comparada sugere que reformas educacionais eficazes requerem não apenas mudanças normativas, mas também condições materiais adequadas, formação docente contínua, participação da comunidade escolar e tempo suficiente para consolidação das transformações propostas. O diálogo internacional entre sistemas educativos, respeitando especificidades locais, permanece fundamental para o aprimoramento mútuo das políticas educacionais (Serrano, Vela, Martín, 2025; Brasil, 2024; España, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das reformas do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha evidencia que a trajetória de transformação desses sistemas educativos está profundamente condicionada pelos contextos políticos, econômicos e culturais singulares de cada país. As diferentes matrizes ideológicas que influenciam suas políticas educacionais - desde os legados autoritários e o direcionamento

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

neoliberal no Brasil até a complexa descentralização e diversidade política espanhola - desempenham papel central na configuração das propostas curriculares, das práticas docentes e das estratégias de inclusão.

No Brasil, observa-se que as reformas recentes, embora voltadas à flexibilização curricular e à ampliação das oportunidades de formação, sofrem limitações decorrentes das persistentes desigualdades estruturais, do cenário de insuficiente financiamento público e das tensões políticas que restringem a participação democrática na construção das políticas. Já na Espanha, a influência do pluralismo regional e as iniciativas voltadas para o fortalecimento da formação técnica e da cidadania ativa precisam ser constantemente equacionadas frente às disparidades regionais e à precariedade de investimentos.

A convergência entre os dois sistemas reside na tentativa de responder às demandas contemporâneas por um ensino que conjugue competências, interdisciplinaridade e conexão com o mundo do trabalho, sem contudo relegar a formação integral, crítica e emancipatória dos estudantes. Entretanto, a efetivação dessas propostas depende decisivamente da capacidade dos Estados e das sociedades de superarem os desafios históricos e estruturais que limitam a universalização do direito à educação de qualidade.

Destaca-se que a materialização de uma educação democrática e inclusiva requer a articulação de políticas públicas consistentes, baseadas em pactos sociais amplos, que assegurem financiamento adequado, valorização do magistério, infraestrutura moderna e a promoção de ambientes escolares que respeitem a diversidade cultural, social e individual. A participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil na formulação e implementação dessas políticas é imprescindível para legitimar o processo e garantir sua sustentabilidade.

Por fim, reconhece-se que o exercício da educação comparada, aliado à metodologia dialética e ao movimento de transferência e apropriação crítica dos saberes, fortalece a reflexão sobre as políticas educacionais e abre caminhos para que reformas sejam adaptadas às realidades específicas de cada contexto, evitando transposições acríticas e promovendo inovações verdadeiramente inclusivas e transformadoras.

Dessa forma, o presente estudo contribui para ampliar o entendimento dos desafios e potencialidades na organização do Ensino Médio no Brasil e do Bachillerato na Espanha, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade urgente de aprofundamento das análises sobre os efeitos das ideologias políticas e das práticas institucionais, bem como para a contínua busca por modelos educativos que efetivamente promovam a equidade, a qualidade e a formação cidadã no cenário latino-europeu.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. Novo Ensino Médio: conheça as mudanças para 2025. *Portal da Indústria*, 2024. Disponível em: https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-conheca-as-mudancas-para-2025/. Acesso em: 17 set. 2025.

AGUIAR, Maria Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, esforços e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990.

ALONSO, Fernando González. La comunicación en la Escuela. Ecosistema didáctico de organización e interrelación. In: SÁNCHEZ-HUETE, J. C.; PRIETO, M.; JIMENO, J.; PÉREZ, M. L.; QUINTANAL, J.; GONZÁLEZ, F. (org.). Organización, Funcionamiento y Gestión de los Procesos Educativos. Madrid: CCS, 2021. p. 143-163.

ALONSO, F. G.; NESTAR, J. L. G. La paz en la sociedad y en la escuela. *Revista de Ciências Humanas*, v. 23, n. 3, p. 72-93, 2022. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2022.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

ALONSO, Fernando González; GUILLÉN-GÁMEZ, Francisco D.; CASTRO-HERNÁNDEZ, Rosa Maria. Methodological analysis of the effect of an anti-bullying programme in secondary education through communicative competence: a pre-test–post-test study with a control-experimental group. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 9, p. 3047, 2020. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17093047

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil. *Trabalho & Educação,* Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-55, 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.9857

ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO. *Todos Pela Educação*. São Paulo, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/. Acesso em: 25 ago. 2025.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

ARAÚJO, Marciano Vieira; BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. *Revista Científica Multidisciplinar*. Núcleo do Conhecimento, v. 4, n. 5, p. 56-201, 2019. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/praticas-pedagogicas

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. Espacios en Blanco: *Revista de Educación*, v. 19, n. 1, p. 35-68, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801004. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRANDÃO, Carlos Fonseca. La estructura y organización de la educación básica en España: sus diferencias y similitudes con la educación básica brasileña. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 4, p. 1552-1567, 2018. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11591

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* a educação é a base. Brasília/DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sancionada lei que reestrutura o ensino médio. *Portal Gov.br*, Brasília, 14 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio. Acesso em: 17 set. 2025.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

CANÁRIO, R. A. *O Curriculum em questão*: pensamento, práticas, reformas. Porto: Porto Editora, 2004.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COWEN, Robert. Re-thinking comparative education and religion: temptations, traditions, and politics. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 33, p. 28-45, 2019. DOI: 10.5944/reec.33.2019.22229

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. *A arte do disfarce:* BNCC como gestão e regulação do currículo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. La LOMLOE y el nuevo currículo: hacia un enfoque competencial. *Biblioteca Central del Ministerio*, 9 out. 2023. Disponível em: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2023/octubre/lomloe-nuevo-curriculo.html. Acesso em: 17 set. 2025.

ESPAÑA. Real Decreto 243, de 5 de abril de 2022. Establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado,* Madrid, 2022. Disponível em: https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

ESPAÑA. Ley Orgánica 3, de 29 de diciembre de 2020 (LOMLOE). Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* Madrid, n. 340, p. 122868-122954, 30 dez, 2020. Disponível em: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3. Acesso em: 25 ago. 2025.

EUROSTAT. *Eurostat*. Europa.eu, 2021. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat. Acesso em: 25 ago. 2025.

FACHIN, Odilia. *Fundamentos da Metodologia Científica*: noções básicas em pesquisa científica. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudencio. *A política de Temer para a educação*: a ponta do iceberg de uma nova e perversa reforma educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 581-596, 2018.

GARRIDO, José Luís García. La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 3, p. 61-81, 1997. Disponível em: https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7232. Acesso em: 20 ago. 2024.

HASKELL, Robert E. *Transfer of learning*: Cognition, instruction and reasoning. San Diego: Academic Press, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMM, Daniele de Lima. *Políticas de formação de professores da educação básica*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

KUH, George D. *What we're learning about student engagement from NSSE*: Benchmarks form effective educational practices. Change, v. 35, n. 2, p. 24-32, 2003. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40177261. Acesso em: 21 ago. 2024.

LINGARD, Bob; SELLAR, Sam. Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, v. 11, n. 3, p. 265-280, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2013.840986

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MATARRANZ, Maria. Propuesta metodológica para estudiar la política educativa supranacional: alumbrando el marco axiológico de la Unión Européa. *Revista Española de Educación Comparada*, n. 34, p. 73-96, 2019. DOI: https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23079

MCKEOUGH, Anne.; LUPART, Judy.; MARINI, Anthony. (ed.). *Teaching for transfer*: Fostering generalization in learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (orgs.). *Avaliação por Triangulação de Métodos*: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MOVIMENTO PELA BASE. Pesquisa qualitativa traz impressões de professores sobre Novo Ensino Médio. *Observatório Movimento pela Base*, 30 maio 2023. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/pesquisa/pesquisa-qualitativa-traz-impressoes-de-professores-sobre-novo-ensino-medio/. Acesso em: 17 set. 2025.

PARENTE, Juliano Mota; VILLAR, Lourdes Belén Espejo. Los sistemas educativos en el contexto de la transición de la Nueva Gestión Pública a la Post Nueva Gestión Pública: estudio comparado entre Brasil y España. *Revista Educar*, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2020.

NAVARRO, Juan Pablo Gamboa et al. Observatorio de la Formación Profesional en España Informe 2021 La FP como clave de desarrollo y sostenibilidad. *CaixaBank Dualiza*, 2021. Disponível em: https://www.observatoriofp.com/downloads/2021/informe-completo-2021.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 1, p. 19-20, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a Glance 2022*: Executive Summary. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_Executive_Summary.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1998. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 1, n. 144, p. 8-23, 2011.

SERRANO, Laura; VELA LLAURADÓ, Ester; MARTÍN MARTÍNEZ, Laura. El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17, 2025. DOI: https://doi.org/10.31637/epsir-2025-671

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fF53XWVkxxbhpGkqvcfkvkH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOUZA, Donaldo Bello; BATISTA, Neusa Chaves. Educação Comparada Brasil-Espanha: estado da arte 1990–2014. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n. 100, p. 723-758, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601046

TALENTOTECA. *Leyes de educación en España:* LODE, LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Blog Talentoteca, 14 out. 2024. Disponível em: https://www.talentoteca.es/blog/leyes-de-educacion-en-espana-lode-logse-loe-lomce-y-lomloe/. Acesso em: 17 set. 2025.

TORRES-GÓMEZ, Andrés.; POZO-ANDRÉS, Maria Mar del. La reforma educativa en España y su influencia en Brasil. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 8, n. 2, p. 49-65, 2019.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*: a brief introduction. Eugene: University of Oregon, 2011. Disponível em: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736. Acesso em: 25 ago. 2025.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707. Acesso em: 20 ago. 2024.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13544

Submetido: xx/xx/20xx
Aprovado: xx/xx/20xx
Editor(a) de seção:

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Arminda Almeida da Rosa – Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Redação – rascunho original; Redação – revisão e edição.
Arnaldo Nogaro – Supervisão; Redação – revisão e edição.
Fernando González Alonso – Metodologia; Validação; Redação – revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todos os documentos analisados neste estudo são fontes públicas e podem ser acessados livremente nos sítios oficiais das legislações citadas. As URLs de acesso estão indicadas nas referências bibliográficas. Não foram gerados conjuntos de dados adicionais.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.