

REFORMAS NO ENSINO MÉDIO: DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À LÓGICA EMPREENDEDORA NO MUNDO DO TRABALHO

REFORMS IN HIGH SCHOOL: FROM THE PEDAGOGY OF
COMPETENCIES TO THE ENTREPRENEURIAL LOGIC IN THE
WORLD OF WORK

Douglas Pereira Azevedo

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil

douglas23@discente.ufg.br | orcid.org/0009-0002-0812-5564

Wellington Lima Cedro

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil

wcedro@ufg.br | orcid.org/0000-0002-3578-0743

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica sobre a presença da pedagogia das competências e do empreendedorismo nas reformas educacionais do Ensino Médio no Brasil, identificando atualizações e continuidades. É um trabalho de cunho teórico bibliográfico sobre os estudos de política educacional, compreendida como política pública, que como tal, recebe influências do contexto social, político e histórico a que foram implantadas. Com base na análise crítica e discussão dos documentos oficiais e de autores que tratam do tema em questão, pode se evidenciar e problematizar o projeto formativo de sociedade apresentado. As conclusões revelam uma formação desigual, fragmentada, acríica, pautada na lógica neoliberal voltada ao mercado de trabalho, competitiva e individualista, distante das necessidades da juventude, seja para a vida em sociedade, seja para o mundo do trabalho ou para o acesso à Universidade. Esse perfil reforça as desigualdades sociais e a dualidade educacional brasileira, aprofundando as lacunas entre estudantes da periferia e dos grandes centros urbanos, por meio da falsa liberdade de escolha e do treinamento.

Palavras-chave: Ensino médio; Reformas educacionais; competências; Empreendedorismo.

REFORMS IN HIGH SCHOOL: FROM THE PEDAGOGY OF COMPETENCIES TO
THE ENTREPRENEURIAL LOGIC IN THE WORLD OF WORK

Abstract

This article proposes a critical analysis of the presence of competency-based education and entrepreneurship in the educational reforms of high school in Brazil, identifying updates and

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



continuities. It is a theoretical bibliographic work on studies of educational policy, understood as public policy, which, as such, is influenced by the social, political, and historical context in which it was implemented. Based on the critical analysis and discussion of official documents and authors who address the topic in question, it is possible to highlight and problematize the formative project of society presented. The conclusions reveal an unequal, fragmented, uncritical formation, guided by neoliberal logic aimed at the labor market, competitive and individualistic, distant from the needs of youth, whether for life in society, for the world of work, or for access to university. This profile reinforces social inequalities and the Brazilian educational duality, deepening the gaps between students from the outskirts and those from major urban centers, through the false freedom of choice and training.

Keywords: High school; educational reforms; Skills; Entrepreneurship.

REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS A LA LÓGICA EMPRENDEDORA EN EL MUNDO DEL TRABAJO

Resumen

Este artículo propone un análisis crítico sobre la presencia de la pedagogía de las competencias y del emprendimiento en las reformas educativas de la Educación Media en Brasil, identificando actualizaciones y continuidades. Es un trabajo de carácter teórico bibliográfico sobre los estudios de política educativa, entendida como política pública, que como tal, recibe influencias del contexto social, político e histórico en el que se implementó. Con base en el análisis crítico y la discusión de los documentos oficiales y de autores que abordan el tema en cuestión, se puede evidenciar y problematizar el proyecto formativo de sociedad presentado. Las conclusiones revelan una formación desigual, fragmentada, acrítica, enmarcada en la lógica neoliberal orientada al mercado laboral, competitiva e individualista, alejada de las necesidades de la juventud, ya sea para la vida en sociedad, ya sea para el mundo del trabajo o para el acceso a la Universidad. Este perfil refuerza las desigualdades sociales y la dualidad educativa brasileña, profundizando las brechas entre los estudiantes de la periferia y de los grandes centros urbanos, a través de la falsa libertad de elección y de la capacitación.

Palabras clave: Educación media; Reformas educativas; competencias; Emprendimiento.

Introdução

O ensino médio brasileiro tem sido alvo de uma sequência de iniciativas que visam à sua reformulação, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 até o presente momento. Em quase três décadas pós-LDB, foram publicadas quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por parte do CNE (Silva, 2023). Houve também a promulgação pelo MEC de outros documentos relacionados ao Ensino Médio, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999a); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC (2018). Além dessas normativas, foram publicadas orientações quanto a programas do governo

federal que influenciaram esta etapa tais como, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado (EMI).

Compreende-se ao longo deste trabalho que estas reformas no Ensino Médio fazem parte de um conjunto de reformas globais impulsionadas por organismos internacionais, a partir dos anos de 1990, e intensificadas nas primeiras décadas do século XXI em meio a crise do capital, que passa a exigir alterações no mercado de trabalho e dos interesses privados e empresariais.

Embora tenha raízes em debates educacionais anteriores, iniciados por volta de 2013, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) foi abruptamente acelerada com a imposição da Medida Provisória nº 746/2016, promulgada em um contexto de instabilidade institucional marcado pelo afastamento da presidenta Dilma Rousseff — um processo amplamente compreendido como um golpe de Estado de natureza jurídica, parlamentar e midiática¹.

Sob o pretexto de modernizar o ensino médio, a MP impôs uma reforma centrada na flexibilização curricular (currículo prático e atrativo) e na adequação do sistema educacional às exigências do mercado de trabalho, somando-se a isso, a ampliação da jornada escolar, ignorando o princípio democrático da construção coletiva de políticas públicas (Silva, Marcelo, 2019). Esta normativa incide diretamente na LDB (Brasil, 1996) alterando, revogando e acrescentando novos artigos e promovendo mudanças para a formação da juventude brasileira.

Derivada da MP 746/2016, no governo Temer, surge a Reforma Lei nº 13.415/2017 – conhecida como Lei do "Novo Ensino Médio". Foi imposta com a promessa de flexibilização e protagonismo estudantil, dividindo o currículo em duas áreas: Formação Geral Básica - FGB (ligada à BNCC) e os Itinerários Formativos - IFs (escolha do aluno). Esta reforma passou por várias críticas:

¹ Freitas (2018, p.27) esclarece que: “não há diferença alguma entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, em que pesem as condições econômicas e os meios utilizados pela “velha direita” terem sido diferentes”.

escolas com pouca estrutura e que não conseguiam ofertar opções reais de itinerários; currículo fragmentado e esvaziamento de disciplinas clássicas como obrigatórias; e o aprofundamento de desigualdades regionais entre as redes e por atender aos anseios do capital.

Após inúmeras críticas à implementação do NEM, a pressão social, especialmente de estudantes e educadores, levou o governo federal a revisão. Após a realização de uma consulta pública promovida pelo MEC no governo Lula III, sanciona-se a Lei nº 14.945/2024 – conhecida como “Reforma da Reforma” do Ensino Médio cujas características principais estão no aumento da carga horária da FGB, a reintrodução de disciplinas obrigatórias como sociologia, filosofia, física, artes, etc. Embora tenha sido apresentada como uma correção da reforma de 2017, mantém vários elementos estruturais, dentre eles, se destacam como objetos de estudos deste trabalho, a flexibilização curricular, o empreendedorismo e a pedagogia das competências que denotam forte alinhamento a interesses de mercado neoliberal. O histórico das reformas do ensino médio no Brasil revela uma trajetória marcada por avanços, retrocessos e disputas entre projetos pedagógicos.

Diante desse quadro neoliberal, a questão principal deste artigo gira em torno da discussão sobre a seguinte indagação: de que maneira as duas últimas reformas do Ensino Médio, sob a égide do discurso das “competências” e do “empreendedorismo”, servem a lógica da empregabilidade e da produtividade do capital? Para tanto, baseados em referenciais como Silva (2023), Freitas (2018), Manacorda (2010) e Moretti (2007) far-se-á uma discussão histórica, teórica e política de cada reforma, dando ênfase a flexibilização curricular, a pedagogia das competências e ao empreendedorismo.

Assim, o texto está organizado de tal modo que, no primeiro momento, discute-se o cenário pós-golpe e a implementação da reforma do NEM alinhada a BNCC e as diretrizes curriculares para o ensino médio; depois, discute-se as três promessas da reforma que levaram a sua suspensão; em seguida, discute-se os processos de construção e implantação da atual reforma, evidenciando características de continuidade; depois faz-se um percurso histórico do termo

“competência” afim de demarcar o seu conceito e implicações na educação; e, por fim, evidencia-se os processos da lógica da pedagogia das competências e do empreendedorismo contido nas duas normativas e seus reflexos como processo societário de juventude.

1. A reforma de 2016, a BNCC e a DCNEM 2018

Para compreender criticamente o contexto das reformas educacionais recentes, este trabalho propõe uma análise a partir de 2016 — ano marcado por uma ruptura política e ideológica no país, com profundas repercussões sobre a educação pública. O *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de um governo com forte inclinação às pautas neoliberais inauguraram uma agenda reformista que reorientou o sistema educacional brasileiro, priorizando interesses de mercado.

Em setembro de 2016, o Conselho de Secretários de Estado da Educação (CONSED)² entregou ao então presidente Michel Temer um documento que retomava trechos do PL nº 6.840/13³ e serviu de base para a Medida Provisória 746/16. Mesmo com a realização de 11 audiências públicas, a proposta foi rapidamente convertida na Lei nº 13.415/17, revelando um processo marcado por pouca participação democrática e forte influência de políticos centralizados (Bueno, 2023).

Ao negligenciar o debate com educadores, estudantes e demais atores sociais, a reforma revelou um viés tecnocrático e excludente, que enfraquece o compromisso com uma educação pública universal, integral e socialmente referenciada, substituindo-o por uma lógica de gestão voltada à eficiência econômica e à formação de mão de obra barata. Apresentada como uma resposta aos desafios históricos do ensino médio brasileiro — como os baixos índices de desempenho em avaliações padronizadas, a evasão escolar e o forte descompasso entre currículo e mercado de trabalho (Silva, Marcelo, 2019) —, a MP promoveu uma reforma que, embora revestida de modernidade, foi

² Um importante agente que reúne os 27 secretários estaduais de educação do país e é assessorado por agentes privados que vêm atuando em prol de reformas.

³ Foi uma proposta legislativa apresentada por uma comissão especial da Câmara dos Deputados que visava reformar o Ensino Médio no Brasil.

imposta sem diálogo efetivo com a comunidade escolar. Apesar das mobilizações contrárias protagonizadas por estudantes e educadores em diversas regiões do país, o processo foi legitimado pela grande mídia, que difundiu uma narrativa favorável centrada na flexibilização curricular, na pretensa valorização do ensino técnico e na promessa de tornar o ensino médio mais atrativo (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

A Lei 13.415/17 promoveu mudanças significativas no ensino médio, ampliando a carga horária mínima para 3.000 horas e reorganizando o currículo entre uma FGB de até 1.800 horas, vinculada obrigatoriamente à BNCC, e 1.200 horas destinadas aos IFs. Embora inicialmente apresentados como uma escolha do estudante, esses IFs — que abrangem áreas como linguagens, ciências, matemática, humanas e formação técnica — passaram a depender da capacidade de oferta das redes de ensino, restringindo, na prática, a autonomia estudantil. A lei também reduziu o número de disciplinas obrigatórias a apenas Língua Portuguesa e Matemática, enfraquecendo a formação geral e plural do estudante em nome de uma proposta tecnicista e padronizada materializada pela BNCC, afim de alcançar resultados positivos das avaliações de larga escala.

A normativa abria espaço também para que parte da carga horária do ensino médio fosse cumprida por meio da Educação a Distância (EaD) e permitia que tanto essa modalidade quanto o itinerário de formação técnica e profissional fossem oferecidos por meio de parcerias com o setor privado. Além disso, autorizava a docência com base em “notório saber”, sem exigência de formação pedagógica, o que representava uma flexibilização preocupante dos critérios de qualidade e profissionalização docente, favorecendo a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente.

Além disso, a reforma estava amplamente vinculada a BNCC, documento este de caráter padronizado que desconsidera as desigualdades sociais e educacionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. A BNCC retoma formulações e termos técnicos presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 90, a partir da definição de um *rol* de competências, além do resgate a necessidade de aproximações do

currículo ao mundo do trabalho (Silva, Marcelo, 2019). Outro fator da BNCC é a conversão do conhecimento científico em descritores que representam avaliações em larga escala, o que revela um currículo atrelado a pedagogia das plataformas (Silva, 2023) sinalizando novas formas de controle do trabalho docente.

Essa plataformização abre espaço também para os processos de privatização da educação, por meio da presença de fundações e instituições privadas desde a implementação do NEM, junto as secretarias de educação, ao próprio CONSED e ao MEC, que atuam diretamente na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos. Além do lucro, essas instituições⁴ de projetos societários conservadores objetivam manter o *status quo*, isto é, manter elites como elites (Cássio; Goulart, 2022a).

A organização curricular ficou a cargo de cada unidade federativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram reformuladas e homologadas em 2018 (Resolução CNE/CEB nº 3/2018⁵) para orientar quanto aos IFs, quanto a organização da carga horária, oferta na modalidade EaD.

2. As três promessas do NEM

A reforma do Ensino Médio instituída por meio de uma MP, já sinalizava um desmonte de políticas públicas a nível social, iniciado pelo Novo Regime Fiscal por meio da Emenda Constitucional n. 95/2016. Estava muito claro que os grupos políticos aliados ao governo de Temer estavam autorizados a propor reformas antipovo que sustentassem a sua máxima: “o povo não cabe no orçamento público” (Cássio; Goulart, 2022a).

Segundo, Cássio e Goulart (2022a), para justificar a reforma do ensino médio e criar uma falsa sensação de urgência e consenso, a propaganda do NEM adotou uma narrativa culpabilizadora. As escolas públicas e profissionais da educação foram responsabilizados por um problema estrutural e complexo:

⁴ Cássio e Goulart (2022a) citam alguns desses institutos e fundações que tem atuado junto as secretarias de educação: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Reúna, taú BBA e os institutos Natura e Sonho Grande, além de empresas como Ifood que lucram com a exploração do trabalho uberizado de jovens.

⁵ Foi revogada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

o elevado número de jovens que não ingressam no ensino superior nem conseguem emprego. Desde a Medida Provisória nº 746/2016, o discurso oficial exaltou supostos benefícios do NEM, ao mesmo tempo em que deslegitimou a escola pública, tachando-a de ultrapassada, desatualizada e desconectada das exigências do mundo do trabalho, ignorando as reais causas das desigualdades educacionais e sociais. Jacomini (2022) acrescenta que:

Para justificar a reforma, construiu-se uma hegemonia em torno de ideias como: ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’ etc. Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles (p.267).

A reforma se pautava em três promessas para a juventude de todo o país: a flexibilização do currículo escolar; ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral; e a qualificação profissional. A partir do início da implementação do NEM no primeiro semestre de 2022, as três promessas foram colocadas à prova esbarrando em problemas estruturais antes ignorados.

A flexibilização curricular, com a implementação dos IFs esbarrou em questões estruturais (professores tiveram que assumir disciplinas para os quais não se sentiam preparados)⁶. Além disso, foram evidenciadas que a possibilidade de escolha do IF era uma falácia, promessa vazia, na prática essa escolha é limitada ou inexistente (Cássio; Goulart, 2022b). Isso ocorre porque as escolas nem sempre têm estrutura, recursos humanos ou financeiros para oferecer todos os itinerários previstos na lei. Assim, os estudantes muitas vezes ficam restritos à única opção que a escola consegue disponibilizar — quando há alguma — o que transforma a promessa de flexibilidade em uma imposição disfarçada que compromete a equidade e causou uma série de frustração em professores e estudantes, principalmente os de regiões mais vulneráveis.

⁶ Esse processo desencadeou uma intensificação do esforço docente que, devido à redução da carga horária das disciplinas em que atuam ou da não obrigatoriedade, teve que assumir aulas em número maior de escolas e de turmas, ou, para permanecerem na mesma escola, precisaram assumir disciplinas distintas de sua área de formação.

Cássio e Goulart (2022b) caracterizaram esse processo por “liberdades desiguais”, onde o estudante muitas vezes deveria contar com a sorte de os itinerários ofertados coincidirem com as suas escolhas pessoais contrariando assim as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. Os mesmos autores apontam ainda que, a liberdade de escolha foi um elemento ideológico que auxiliou os reformistas no convencimento e na implantação da reforma do ensino médio. Essa falsa escolha, além de ser um elemento de propaganda enganosa, foi também um elemento de reprodução de desigualdades sociais nas redes de ensino, impondo aos filhos e filhas da classe trabalhadora condições inferiores de escolarização.

Outro contexto em que se esbarra essa primeira promessa é na dualidade histórica desta última etapa da educação básica, ao direcionar estudantes das camadas populares aos IFs, dificulta o acesso a continuidade dos estudos em nível universitário, o que representa um rebaixamento do acesso ao conhecimento científico aos jovens brasileiros de escola pública; todavia, a uma minoria burguesa não permitiram a simplificação curricular nas escolas privadas que atendiam seus filhos. Cássio e Goulart (2022a) reforçam esse ideal ao afirmarem que:

Nas escolas privadas, cujo regime de funcionamento é ditado por classes médias e elites pagantes de mensalidades – e que desejam, no mínimo, manter o seu status de classe –, a reforma não trouxe alterações significativas. Nenhum conteúdo escolar foi sacrificado, por exemplo, para dar lugar a cursinhos profissionalizantes de curta duração sob a justificativa de aumentar a ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes. Até porque, nas escolas privadas, a falta de liberdade para a realização de projetos de vida nunca esteve em questão (p.289).

Quanto ao número de escolas de tempo integral, com a meta de melhorar a qualidade da educação por meio do aumento da carga horária e da permanência dos estudantes na escola, essa também foi uma promessa que enfrentou sérias limitações na prática, pois não veio acompanhada dos investimentos necessários para sua efetiva implementação. Embora a cobertura em tempo integral tenha crescido de forma expressiva — quase 22%

em 2023 e 24% em 2024 — ainda se está longe da meta de 25% (do PNE para 2024)⁷. Em síntese, a falta de financiamento, planejamento e compromisso político transformou essa proposta em uma política limitada, com alcance restrito e efeitos desiguais.

Quanto à formação técnico-profissional (FTP), a proposta de integrar o ensino médio à preparação para o mundo do trabalho seria feito pelo IF, onde o jovem estudante teria a possibilidade de sair da escola com uma qualificação técnica por meio da parceria entre instituições públicas e privadas, flexibilizando critérios de oferta e de docência (profissional de “notório-saber”).

Contudo, assim como as anteriores, esta também foi mais uma promessa que se esbarrou na prática, em uma série de impecilhos, tais como: poucas escolas públicas conseguiram ofertar esse itinerário, devido as condições de infraestrutura, equipamentos, professores especializados e parcerias viáveis; a reprodução de desigualdades sociais devido aos aspectos regionais; formação crítica esvaziada por focar na empregabilidade e nos seu caráter instrumental (fragmentação do currículo em prol de uma mera preparação para o mercado de trabalho); e a precarização da docência, pela presença do profissional de notório-saber sem formação docente, que levantou críticas quanto a qualidade de ensino e a valorização dos professores. Para Jacomini (2022), essa promessa não fornece aos estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas. Nas palavras de Cássio e Goulart (2022a),

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público — prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização —, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (p. 290).

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 20, jun, 2025.

Em síntese, as promessas centrais do NEM foram pouco cumpridas e, quando implementadas, reforçaram desigualdades, esvaziaram o currículo e comprometeram a qualidade e a equidade da educação pública. Tais argumentos, embora convincentes em aparência, desconsideravam as reais demandas educacionais dos jovens brasileiros e reduziam o debate a uma lógica pragmática e economicista, impedindo a formação integral e silenciando daqueles diretamente impactados pela reforma. Ancorada nos pilares do empreendedorismo, do projeto de vida e da pedagogia das competências, a proposta esvaziava o conteúdo do ensino público, restringindo o acesso dos estudantes às ciências, à política, à arte e à cultura.

3. Lei 14.495/2024 – a Reforma da Reforma

Devido à insatisfação generalizada com a implementação do NEM, instituído pela Lei nº 13.415/2017, a partir de 2022 e especialmente em 2023, surgiram movimentos estudantis e de professores que denunciaram os impactos negativos da reforma. O movimento “Revoga NEM” ganhou força, cobrando do governo federal uma revisão ou revogação completa da reforma de 2017.

Contrariando as expectativas de ruptura com o modelo anterior, o governo Lula III atribuiu a Mendonça Filho (União Brasil) — responsável pela condução da reforma ainda no governo Michel Temer — a relatoria do Projeto de Lei 5.230/2023, proposto pelo próprio Ministério da Educação (MEC) e popularmente conhecido como a “Reforma da Reforma”. Essa escolha revelou uma sinalização de continuidade ideológica, indicando limites políticos na disposição de promover mudanças estruturais na política educacional.

Após uma consulta pública limitada⁸ — e não um verdadeiro debate democrático —, a proposta relatada por Mendonça Filho foi encaminhada ao Congresso em outubro de 2023. O processo culminou na aprovação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que gerou frustração generalizada entre os

⁸ Compuseram essa consulta questionários *on line*, *webinários* organizados pelo MEC (Silva, 2023).

setores comprometidos com a educação pública, evidenciando uma derrota para o projeto educacional voltado à classe trabalhadora.

Em 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o texto-base do PL nº 5.230/2023, com apoio majoritário, exceto pelos votos contrários do PSOL. O resultado foi a legitimação da contrarreforma do ensino médio iniciada no governo Temer, reafirmando uma política excludente destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora. Apesar de apresentar algumas mudanças pontuais – resultados de muita luta da categoria – ela ainda toma como elementos basilares: o empreendedorismo, do projeto de vida e da pedagogia das competências.

Cazuza, cantor e compositor brasileiro, resumiria essa normativa de “reforma da reforma” por meio de sua canção, “O tempo não para”, onde o compositor faz uma crítica ao sistema daquela época que continua cada vez mais perverso, por meio dos seguintes versos: “Eu vejo o futuro repetir o passado/ Eu vejo um museu de grandes novidades”, isto é, muitas mudanças, reformas surgem como promessas de novidades, mas que não passam de uma releitura de algo antigo. Brechet apontaria como o “Velho travestido de novo” e assim caminham se as reformas historicamente implantadas na educação brasileira. Manacorda (2010) ao analisar esse processo sintetiza que desde o antigo Egito até a contemporaneidade, as pessoas têm possibilidades de acesso ao conhecimento de maneira desigual. A uma parcela da população, o ensino sempre teve caráter formativo e a outra grande maioria, quando conseguiu este direito, foi reservada a possibilidade do aprender a fazer, isto é, associado ao trabalho.

A nova reforma apresentou mudanças significativas pontuais tais como: a ampliação da carga horária da FGB de 1.800 horas para 2.400 horas; Retorno de disciplinas obrigatórias como biologia, história, geografia, sociologia, filosofia, entre outras, que haviam sido esvaziadas. Contudo, a disciplina de Língua Espanhola permaneceu fora das obrigatórias, o que revela um enfraquecimento da construção da identidade histórica e regional e das

relações com países vizinhos da América latina- um isolamento geográfico e cultural.

A nova reforma reduziu a carga horária dos IFs de 1.200 horas para 600 horas; Em escolas técnicas, a formação geral passou de 1.800 para 2.100 horas, podendo incluir até 300 horas de formação técnica integrada. Isso pode ser explicado pelo atendimento ao movimento global de reformas educacionais que almejam cada vez mais flexibilizar os processos de escolarização e de formação humana, de forma a atender as necessidades do mercado e “educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital”(Accioly; Lamosa, 2021, p. 3).

Outro aspecto preocupante do novo modelo é a ampliação da educação a distância, agora reformulada como “educação mediada por tecnologias”, o que pode enfraquecer o ensino presencial e aprofundar desigualdades no acesso à aprendizagem. Além disso, a valorização de atividades extraescolares — como estágios — corre o risco de incentivar o trabalho precoce e aumentar a evasão escolar, especialmente entre estudantes mais vulneráveis. Ao mesmo tempo, essa flexibilização abre espaço para um mercado de certificações baseado em “competências e habilidades”, reforçando uma lógica pragmática e relativista, que fragiliza a formação crítica e integral dos jovens (Moretti, 2007).

Assim como aconteceu na reforma anterior, na reforma atual é predominante ainda a obrigatoriedade da BNCC, já amplamente criticada; mantém a possibilidade das parcerias, inclusive com o setor privado; mantém a possibilidade de cursos de qualificação (FIC) na oferta da formação técnica e profissional, cursos sem garantia de habilitação profissional. Um dos pontos mais críticos da reforma é a manutenção da figura do profissional de notório saber, cuja contratação com base apenas na experiência prática fragiliza a formação docente e precariza a carreira do magistério, contribuindo para o esvaziamento da profissionalização e o enfraquecimento do papel pedagógico da escola.

De modo geral, a proposta apresentada no terceiro governo Lula promove mudanças mais no discurso do que na estrutura, a chamada retórica

de Frigotto (2011). O chamado “novo” Ensino Médio se sustenta em uma retórica de inovação. Esse modelo tem contribuído para o esvaziamento da escola pública enquanto espaço de socialização, reflexão crítica e apropriação do saber histórico em substituição pela pedagogia das competências alinhada a lógica empreendedora voltada para o mundo do trabalho, que é reforçado pelo discurso das competências que por um lado valoriza a adequação à realidade, por outro, corre-se o risco da valorização apenas do conhecimento empírico. Ramos (2001) acrescenta que, o conhecimento que não supera o senso comum, não é conhecimento.

4. A Evolução Histórica das Competências no Contexto Organizacional e Educacional

Moretti (2007), em sua tese de doutoramento, faz uma análise crítica e história do surgimento da pedagogia das competências em documentos oficiais do Brasil, em meados dos anos 90. O termo competência surge no país por volta dos anos 90 e aparece nos principais documentos que regem o campo educacional. A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 35, apresenta como uma das finalidades do Ensino Médio: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de *adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”(grifos nosso). As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (Brasil, 1998) e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1999a) apontam que, para o cumprimento de tal objetivo, o meio mais adequado é o trabalho com as competências.

Segundo a autora, o conceito de competência só veio aparecer nos documentos oficiais do ENEM e posteriormente nas palavras do então Secretário da Educação Média e Tecnológica Ruy Berger.

Competência são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (Brasil, 1999b, grifos do autor).

Não há até hoje um consenso sobre o conceito, contudo em pesquisas que objetivam estudar políticas públicas, o termo é frequentemente associado ao apoio financeiro de organismos multinacionais⁹ vinculado ao saber-fazer, ao *savoir-faire*, para caracterizar posturas individuais, relacionadas ao saber da experiência, e visto como inseparável da ação (Moretti, 2007). A autora ainda aponta que a partir dos anos 80 e 90, talvez por influências neoliberais, o conceito de competência passou a ser relacionado a qualificação profissional. Neste sentido, Ramos (2001) aponta que, esse conceito de qualificação profissional atende aos interesses do capital, como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano” que se materializa nas novas exigências educacionais. Ramos (2001) acrescenta que, a competência não supera o conceito de qualificação, ao contrário, ela nega.

Muitos autores como Rey (2002) apontam três sentidos para a competência, o primeiro relaciona o termo competência a saberes específicos e observáveis, relacionados a questão de desempenho e eficácia, mas esse ideal ignora a subjetividade dos sujeitos, já que pensamentos não são observáveis. Assim, dentro deste contexto, só é possível determinar a presença de conhecimentos por meio do comportamento humano, é o comportamento que demonstrará a competência. O segundo sentido está relacionado a uma finalidade, a um saber específico e bem delimitado, o que não deixa de ser um comportamento humano, mas agora numa situação prática. Perrenoud (1999), atesta desta forma que, competência está ligada a um conjunto de ações específicas, desempenho que não caracteriza grupos, mas sim indivíduos.

Por fim, Rey (2002), mostra o terceiro valor semântico do termo competência associando à adaptação de novas situações e que, portanto, pode ser definida como: a capacidade de decidir um objetivo a ser atingido; portanto, de deliberar sobre a oportunidade, bem como a capacidade de inventar meios novos para atingi-lo” (p.40). Agora, assume-se competência

⁹ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outros.

como uma característica interna, não observável que traz importantes contribuições para a área pedagógica. Em síntese, o conceito de competência está sempre associado a ação, ao saber-fazer individual. Dolz e Ollagnier (2004), neste sentido, chamam atenção para que:

quando os novos currículos insistem em experiências e em modos de trabalho 'na prática', sem fornecer os saberes formais correspondentes, os discursos sobre mobilizações das competências podem levar, de forma paradoxal, a seu empobrecimento (p. 12).

Essa individualização dos processos de ensino é contraditória, na medida que se compreende os conhecimentos como produto de atividade humana desenvolvido coletivamente ao longo da história pela contribuição de diversos povos e em diferentes períodos da história. Moretti tece a crítica a competência vinculada ao saber fazer: “ela pode ser entendida como um hábito ou uma rotina pela qual, agindo de tal maneira se obtém um tal resultado satisfatório sem se saber bem, o porquê”(2007, p.63). O perigo está exatamente em aproximar a competência do saber empírico, que não é o objetivo dos processos de escolarização.

Ramos (2001) mostra que o conceito de competência assumido nos documentos curriculares dos anos 90 está muito relacionado ao construtivismo piagetiano. Moretti (2007), então conclui que as: “competências são estruturas da inteligência, portanto individuais, usadas pelo sujeito para estabelecer relações entre o que este já sabe e o que deve aprender” (p.66). Os currículos baseados nesse domínio de competências estão mais preocupados em: como os alunos aprendem e não no que aprendem. Defende-se ao longo deste trabalho que a escola continua sendo, para muitos, o único espaço de apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade e, assim, não se faz sentido esvaziar a escola de saberes em detrimento de um currículo pautado nas competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho ou para treinamento para avaliações externas, visto que isso não garante a democratização do saber.

Esses documentos pautados na pedagogia das competências contribuem de certa forma, para a manutenção do *status quo*, por meio de

uma dualidade paradoxal: apropriar de conhecimentos científicos por meio da constituição de competências. Essa centralidade do ensino por meio das competências, está firmada oficialmente desde a LDB (1996) relacionado a formação para adaptar-se ao mercado de trabalho, que não é visto aqui como categoria ontológica mas no sentido de adaptar-se quanto as instabilidades do sistema capitalista.

Essa centralidade das competências nos currículos foi fortemente reforçada ao se estabelecer critérios de apoio financeiro às redes públicas que alcancem metas de qualidade previstas para os sistemas municipais, estaduais e federais num determinado período de tempo. O Decreto nº 6.094/2007 legisla essa tomada de atitude por meio do estabelecimento de metas de qualidade, como consta no artigo 3º “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB” (Brasil, 2007). A pontuação do IDEB é obtida por meio de avaliações externas como SAEB, Prova Brasil, o ENEM, dentre outras, que assumem como eixo estruturante o conceito de competências para a elaboração de suas provas.

5. Ensino Médio sob a Lógica do Capital: Competências, empreendedorismo e o esvaziamento da formação humana

A trajetória do ensino médio no Brasil tem sido marcada por uma visão dicotômica que o alterna entre etapa finalizante e etapa de prosseguimento dos estudos. Historicamente, essa ambiguidade reflete diferentes concepções de educação: de um lado, a função de preparar o estudante para o mercado de trabalho, especialmente através do ensino técnico e profissionalizante; de outro, o papel de formação propedêutica, voltada à preparação para o ensino superior. Essa dualidade tem gerado disputas constantes no campo educacional, evidenciadas em reformas curriculares, políticas públicas e nos debates sobre o direito à educação. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, essa dicotomia tende a reforçar desigualdades de acesso e de percurso escolar, ao invés de garantir aos jovens uma formação integral que permita a real escolha de seus caminhos futuros.

Diante do exposto até aqui, fica muito claro que, falar em competências é falar de um projeto societário de formação humana que privilegia um adaptar-se continuamente para atuar em sociedade, de forma especial, no mercado de trabalho diante as exigências de uma sociedade em constante transformação, e portanto, sem garantias – e dada como única realidade possível. No Brasil, assim como aconteceu com os demais países da América Latina, o termo competências tornou-se eixo central das políticas públicas dos anos 90, devido a acordos macroeconômicos orientados pelo Banco Mundial (BM).

Assim, o discurso baseado na pedagogia das competências, serve tanto para culpabilizar o indivíduo pelo seu fracasso, quanto para eximir o Estado da responsabilidade pela ausência de projetos coletivos que visassem a garantia da geração de empregos e de renda ao cidadão. A máxima do mercado é que: “não há lugar para todos”. Toma-se o humano como trabalhador alienado encarando o trabalho como fim e não como processo de produção e muito menos de mediação na constituição do ser humano (Moretti, 2007).

A educação pautada na pedagogia das competências sob a égide do empreendedorismo e da meritocracia, compromete-se ideologicamente com a formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis diante as instabilidades do sistema capitalista – não há espaço para questionamento. Essa adaptação é resultado da flexibilização curricular que, além de diminuir os custos do sistema educacional, indica ainda um esvaziamento curricular na valorização do conhecimento espontâneo em detrimento do conhecimento científico. Esses currículos flexíveis possuem objetivos bastante claros:

educar psíquica e fisicamente o trabalhador para o desemprego, para a precarização e para a pauperização. Tratar-se-ia da submissão irrestrita e incondicional do processo formativo ao processo de produção, acumulação e circulação do capital (Silva, 2017, p. 191).

Sabe-se que, estruturalmente, o NEM está ancorado em três pilares: empreendedorismo, projeto de vida e da pedagogia das competências. Embora apresentado como proposta inovadora e flexível, já contemplava desde o início do processo de “reforma” em sua estrutura, aspectos conflitantes que

colaboraram para o esvaziamento curricular, por meio do enfraquecimento do direito à educação integral, desvalorização das áreas essenciais à formação crítica e cidadã, e da ampliação das desigualdades sociais, restringindo o acesso dos estudantes às ciências, à política, à arte e à cultura.

Essa nova organização do ensino médio, sintetiza os interesses da lógica empresarial promovida pela burguesia brasileira, que historicamente não tem interesse em garantir uma formação crítica e integral para a maioria da população (Silva, Maria 2019). Em vez de ampliar horizontes, a reforma reforça uma visão utilitarista da educação, moldada para atender ao mercado neoliberal capitalista sob o discurso do empreendedorismo e da meritocracia alinhada a falácia da flexibilidade e da liberdade de escolha.

Essas mudanças causaram impactos na carga horária dos professores, bem como nas avaliações, disciplinas, currículos, organização escolar, aspectos comportamentais¹⁰ e até mesmo na própria finalidade da educação. Nesta perspectiva da “escola-empresa”, Freitas (2018) esclarece que os estudantes passam a ser vistos como “clientes” e professores, “prestadores de serviços”.

Neste sentido, Oliveira (2022, p. 1067) aponta que: “[...] a lógica de democracia também é esvaziada, já que dentro desse padrão reprodutivo nada importa a não ser uma forma de lucrar”. Karl Marx (2010) já criticava o sistema capitalista por reduzir o trabalhador à condição de mera mercadoria. Nesse processo de “coisificação”, o trabalhador é “reduzido a condição de mercadoria” (Marx, 2010, p. 8). O ser humano deixa de ser sujeito de sua própria história e torna-se produto da lógica produtiva, perdendo sua autonomia e valor enquanto pessoa.

O NEM, desta forma, aprofunda a fragmentação do ensino médio, superficializa o ensino escolar, gera a competitividade entre os alunos, culpabiliza o professor pelos resultados, forma mão de obra juvenil barata, cria novas barreiras de acesso a Universidade. Em outras palavras, “oferece menos

¹⁰ No regime neoliberal contemporâneo, ditado por uma racionalidade neoliberal, não basta consumir, é preciso também ser consumível (mercadoria). A identidade humana é, assim, encarada agora como lógica de mercado (Trevisol; Almeida, 2019).

escola a quem mais precisa” (Cássio; Goulart, 2022a). O ensino marcado por pensamentos neoliberais, prioriza um currículo escolar despolitizado (Silva, Marcelo, 2019) marcado por um esvaziamento curricular (projeto de vida, empreendedorismo), carência evidente de uma formação crítica e voltada para a construção de uma concepção coletiva e humanizadora de educação, que tem sido substituída por uma lógica instrumental e utilitarista, guiada pelos interesses da “racionalidade neoliberal” (Trevisol; Almeida, 2019).

Em síntese, a reforma apresentada pelo Governo Lula III, demonstra poucas alterações em relação ao projeto anterior, as mudanças e o novo muitas vezes estão somente na retórica, como aponta Frigotto (2011). Já é comprovado que o NEM tem levado a escola pública a um esvaziamento conceitual da mesma enquanto espaço de socialização e apropriação de conhecimentos historicamente construídos, um exemplo disso, é o número de redações notas 1.000 no último ENEM, onde apenas 12 estudantes conseguiram a nota máxima na redação. Desses 12, somente 1 é de escola pública¹¹.

Os estudantes que realizaram a prova foram a primeira turma integralmente submetida à reforma do currículo, que reduziu significativamente a carga horária de disciplinas como Geografia, História e Sociologia e enfatizou disciplinas como empreendedorismo e projeto de vida. Essa mudança impactou diretamente a formação crítica e o repertório sociocultural dos alunos, dificultando a elaboração de textos argumentativos mais consistentes. O tema da redação daquele ano — que envolvia a mobilização social e os limites da liberdade de expressão — exigia justamente uma compreensão ampla de contextos históricos e sociais, os quais deixaram de ser aprofundados na nova grade curricular. Assim, a ausência desses conhecimentos pode ter comprometido a capacidade dos candidatos de

¹¹

Dados disponíveis em:
<<https://g1.globo.com/educacao/enem/2024/noticia/2025/03/14/enem-2024-leia-redacoes-nota-mil.ghml>>.

desenvolver argumentos sólidos, contribuindo para o baixo desempenho registrado.

A “reforma da reforma” do Ensino Médio, evidencia o distanciamento do Estado em relação aos reais interesses da juventude brasileira, sobretudo das camadas populares, que já enfrentam condições de trabalho precárias e, muitas vezes, formas de exploração uberizadas. Ao invés de garantir direitos e ampliar oportunidades, o Estado reforça uma lógica que naturaliza a exclusão e limita o futuro desses jovens a uma formação mínima voltada ao mercado. O senso da coletividade, vai dando espaço para o individualismo e competitividade dentro da lógica de formação de “sujeitos empresariais” e empreendedores de si mesmos, elementos da lógica empresarial (concorrência, individualismo e competitividade).

Essa lógica competitiva se estende as instituições, um exemplo disso, é o Prêmio Nacional da educação brasileira¹² lançado a pouco pelo governo atual. Será uma premiação de reconhecimento das redes estaduais e municipais por meio de bonificações. Ao fazer uma análise crítica da proposta do Governo, é notável que o que sustenta esse tipo de iniciativa é a lógica gerencialista alinhada ao modelo neoliberal, que transforma a educação em disputa por indicadores, colocando escola, municípios, estados, e redes em disputa. O risco desse tipo de política é substituir o compromisso com o direito a educação por uma lógica meritocrática, quem atinge a meta é reconhecido, e quem não consegue devido condições estruturais, maior desigualdade, abandono histórico, é inviabilizado. Dardot e Larval (2017), denominam esse processo de descoletivização da ação, isto é, uma deformação da subjetividade.

As reformas do Ensino Médio se caracterizaram assim, em sua tônica como reformas curriculares enviesadas na lógica das competências para o treinamento de alunos nas avaliações de larga escala, o que explica disciplinas com carga horárias bem maiores que outras. Quanto a isto, Silva, Maria assegura que: “Não se muda a formação escolar com aumento da carga horária

¹² Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/governo-federal-cria-premio-mec-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 25, jun, 2025.

e ênfase nas práticas” (2019, p. 388) para resolução de avaliações externas, isso é treinamento.

Neste contexto, de transições e de continuidades conciliatórias, Manacorda (2010) ao analisar a história da educação, mostra que desde o antigo Egito até na contemporaneidade, as pessoas tiveram possibilidades de acesso ao conhecimento de maneira desigual. A uma parcela da população, o ensino sempre teve caráter formativo e a outra grande maioria, quando conseguiram este direito, foi reservada a possibilidade do aprender a fazer, isto é, associado ao trabalho. O saber, o conhecimento não pode ser visto apenas para o mercado de trabalho ou para se fazer avaliações externas, ele faz parte, do processo de humanização do homem.

É preciso defender a escola pública para a educação do ser humano ominilateral, isto é, um processo formativo que, perpassasse pela formação de um homem histórico, humanizado, por meio da escolarização (humanização) e para isso, há que se realizar esforço coletivo, pois a educação é um processo social e não individual, onde “[...] o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer” (Manacorda, 2010, p.360). Em vez de repetir modelos excludentes, fragmentados ou subordinados a lógicas produtivistas, o futuro da educação deveria trilhar uma rota inédita: comprometida com a emancipação humana, com a formação crítica e com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerações em movimento

A valorização da pedagogia das competências e do empreendedorismo nas diretrizes e reformas educacionais atuais, reflete uma lógica de mercado que transforma a escola em empresa, isto é, como um espaço de formação de sujeitos produtivos. O empreendedorismo educacional, longe de se restringir à criação de negócios, promove uma mentalidade voltada à eficiência, à inovação e à proatividade, mas frequentemente em detrimento da reflexão social e crítica. Ao priorizar o desenvolvimento de competências individuais como autonomia e responsabilidade, essa abordagem contribui para uma visão

tecnicista da educação, que pode desvalorizar saberes humanísticos e o pensamento crítico, essenciais para a cidadania plena.

A ênfase no empreendedorismo e na pedagogia das competências, desvinculada de uma formação crítica, pode reduzir a educação a um instrumento de adaptação ao mercado, promovendo a ilusão de que o sucesso depende unicamente do mérito individual. Essa perspectiva ignora as desigualdades estruturais e esvazia o papel emancipador da escola. Neste sentido, diante do que foi exposto, entende-se que a educação pautada nesses pilares da pedagogia das competências e do empreendedorismo não contribui para um processo societário e coletivo de formação humana, mas sim para um projeto alienado de exploração do homem pelo homem, reproduzindo a lógica do próprio capital. Em vez de promover a emancipação, a educação passa a reforçar a manutenção das estruturas desiguais, transformando-se em mais um instrumento da racionalidade neoliberal que valoriza a produtividade acima da dignidade humana e da consciência crítica.

Para evitar que essas abordagens reforcem uma lógica tecnicista, é essencial que estejam fundamentadas em valores éticos, sociais e humanistas, colocando o desenvolvimento de competências a serviço da justiça social e da cidadania, e não apenas da produtividade. Defender uma escola pública de qualidade exige um projeto coletivo e contra-hegemônico, comprometido com a formação integral do ser humano — uma escola que, como propõe Manacorda (2010), aponte para um futuro que rompa com os limites impostos pelo passado. E mais uma vez, Educação não é competição, é compromisso coletivo com justiça social.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/6257/625768377008/html/>> . Acesso em: 10, maio, 2025.

BUENO, AlanaLemos.A reforma do ensino médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017.**Revista Trabalho Necessário**,21(44), 01-05. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57339>>. Acesso em: 10, maio, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-nacionais>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Bases Legais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/documentos/2000/documento_basico_enem_2000.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Dispõe sobre as diretrizes para o ensino médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Medida Provisória n. 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. [Convertida na Lei nº 13.415, de 2017]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm.

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

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022a. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>>. Acesso em: 10, maio, 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022b. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516/1119>>. Acesso em: 10, maio, 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmeé (orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, Cap. 1, p.29-46.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Novas direitas, velhas ideias. 1ª ed. Epressão Popular, São Paulo, 2018. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.46, p. 235-254, jan/abr, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569/1107>>. Acesso em: 10, maio, 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução Paollo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. [4 reimpressão]. São Paulo: Boitempo, p. 1-45, 2010.

MORETTI, Vanessas Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007. 207p.

OLIVEIRA, Anderson Souza. A reforma do ensino médio brasileiro e o neoliberalismo: uma agenda do presente a ser pensada. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 8, n. 28 dez/2022.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia da Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: Que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514>>. Acesso em: 15, jun, 2025.

SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019b.

SILVA, Marcelo L. COUP D'ÉTAT E EXCLUSIVISMO POLÍTICO-EDUCACIONAL:UMA ANÁLISE DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p.182-210, dez. 2017.

SILVA, Maria Abádia. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: educação de resultados? **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 379-396, maio/ago. 2019a.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. 18p.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019, pág. 200-222. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409/6866>. Acesso em: 01 mar. 2025.