

# NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE ADOPTAR, NEGAR E RESISTIR?

NEW HIGH SCHOOL IN BRAZIL: WHAT TO ADOPT, DENY AND RESIST?

Jeferson Marques Da Silva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, rio de Janeiro, Brasil

jeferson.marques@edu.unirio.br | [orcid.org/0009-0005-3397-0809](https://orcid.org/0009-0005-3397-0809)

Rosimeri Da Silva Pereira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, rio de Janeiro, Brasil

rosimeri.pereira@unirio.br | [orcid.org/0000-0002-0117-0795](https://orcid.org/0000-0002-0117-0795)

Dalton Jose Alves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, rio de Janeiro, Brasil

dalton.alves@unirio.br | [orcid.org/0000-0002-2036-4069](https://orcid.org/0000-0002-2036-4069)

**Resumo:** O presente trabalho contempla estudos e debates que se fundamentam no materialismo histórico-dialético e elege a Pedagogia Histórico-Crítica como lâmpada central para a compreensão e análise dos fundamentos da política educacional e os fins do novo ensino médio no Brasil. Como eixo norteador observa as relações entre: trabalho e educação; Estado, sociedade civil e políticas educacionais sem desconsiderar a crítica às tendências contemporâneas de esvaziamento da educação básica e principalmente do sentido do trabalho docente no contexto de subordinação às pedagogias e políticas educacionais hegemônicas que retroalimentam o capitalismo no Brasil. Considerando a questão - é possível incorporar/superar como bem nos propõe a metáfora da curvatura da vara - a pedagogia dos sentidos centrada na resolução de problemas práticos do cotidiano? - com efeito, o presente artigo, examina a história de Reforma do Novo Ensino Médio (2017) no Brasil, com destaque para seus objetivos oficiais, frente às disputas ideológicas presentes, suas pedagogias norteadoras com desdobramentos importantes no que tange à nova concepção de currículo escolar e de trabalho docente e discente frente os desafios

A R T I G O

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



impostos pela reestruturação produtiva que marca o mundo do trabalho e o projeto societário em curso.

**Palavras-chave:** Reforma do Novo Ensino Médio. Ensino Profissionalizante. Flexibilização Curricular. Qualidade da educação

NEW HIGH SCHOOL IN BRAZIL: WHAT TO ADOPT, DENY AND RESIST?

### **Abstract**

This paper includes studies and debates based on historical-dialectical materialism and elects Historical-Critical Pedagogy as the central lamp for understanding and analyzing the foundations of educational policy and the purposes of the new secondary education in Brazil. As a guiding axis, it observes the relationships between: work and education; State, civil society and educational policies without disregarding the criticism of contemporary trends of emptying basic education and especially the meaning of teaching work in the context of subordination to hegemonic educational pedagogies and policies that feed back into capitalism in Brazil. Considering the question - is it possible to incorporate/overcome, as the metaphor of the bending of the stick suggests - the pedagogy of the senses centered on solving practical everyday problems? - in effect, this article examines the history of the New High School Reform (2017) in Brazil, highlighting its official objectives, in the face of the current ideological disputes, its guiding pedagogies with important developments regarding the new conception of school curriculum and teaching and student work in the face of the challenges imposed by the productive restructuring that marks the world of work and the ongoing societal project.

**Keywords:** Reform of the New Secondary Education. Vocational Education. Curricular Flexibility. Quality of Education

NUEVA ESCUELA SECUNDARIA EN BRASIL: ¿QUÉ ADOPTAR, NEGAR Y RESISTIR?

**Resumen:** Este artículo incluye estudios y debates basados en el materialismo histórico-dialéctico y elige la Pedagogía Histórico-Crítica como eje central para comprender y analizar los fundamentos de la política educativa y los propósitos de la nueva educación secundaria en Brasil. Como eje rector, observa las relaciones entre trabajo y educación; Estado, sociedad civil y políticas educativas, sin desestimar la crítica a las tendencias contemporáneas de vaciamiento de la educación básica y, en especial, el significado del trabajo docente en el contexto de la subordinación a las pedagogías y políticas educativas hegemónicas que retroalimentan el capitalismo en Brasil. Considerando la pregunta: ¿es posible incorporar/superar, como sugiere la metáfora de la curvatura del bastón, la pedagogía de los sentidos centrada en la resolución de problemas prácticos cotidianos? - en efecto, este artículo examina la historia de la Nueva Reforma de la Enseñanza Media (2017) en Brasil, destacando sus objetivos oficiales, frente a las disputas ideológicas actuales, sus pedagogías orientadoras con importantes desarrollos en cuanto a la nueva concepción del currículo escolar y del trabajo de la enseñanza y del discente frente a los desafíos impuestos por la reestructuración productiva que marca el mundo del trabajo y el proyecto de sociedad en curso.

**Palabras clave:** Reforma de la Nueva Educación Secundaria. Formación Profesional. Flexibilidad Curricular. Calidad Educativa

## **Introdução**

O Novo Ensino Médio no Brasil: o que adotar, negar e ou resistir? Considerando tal problemática, o presente artigo examina a história de Reforma do Novo Ensino Médio (2017) com destaque para seus objetivos reais, frente às disputas ideológicas, sua pedagogia norteadora considerando seus desdobramentos importantes no que tange à nova concepção de currículo escolar e de trabalho docente e discente frente os desafios impostos pela reestruturação produtiva que marca o mundo do trabalho e o projeto societário em curso. A investigação baseia-se nos seguintes procedimentos: levantamento e estudo da literatura especializada sobre o tema, catalogação e análise de fontes primárias identificadas pela legislação, relatórios, normas, pareceres, entre outros, identificados com o tema em destaque.

Com esta investigação, procura-se compreender e explicitar o processo histórico das fases de implementação e funcionamento da nova reforma do Ensino Médio considerando seu papel fundamental como pré-requisito de acesso ao ensino superior, à luz da valorização de um discurso em favor do progresso técnico científico, aliado ao novo projeto político-econômico-social de reorganização do Estado Nação.

Esta trabalho portanto contempla estudos e debates fundamentados no materialismo histórico-dialético e elege a Pedagogia Histórico-Crítica como lâmpada central para a compreensão e análise dos fundamentos da política educacional e os fins do novo ensino médio no Brasil e como eixo norteador considera-se as relações entre: trabalho e educação; Estado, sociedade civil e políticas educacionais, sem desconsiderar a crítica às tendências contemporâneas de esvaziamento da educação básica e principalmente do sentido do trabalho docente no contexto de subordinação às pedagogias e políticas educacionais hegemônicas que retroalimentam o capitalismo em curso no nosso país.

Consideramos também como ponto de partida da produção desta pesquisa o acúmulo de debates produzidos durante pelo menos duas

comunicações que realizamos - sendo uma delas no Brasil e outra em Portugal, com participação no Congresso Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Primavera nos Dentes, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, realizado entre os dias 13 e 14 de Abril de 2023 e na XII Jornada Internacional em Pesquisa Científica -a 12ª JVIPC, intitulada: Educação, Atores e Instituições realizadas entre os dias 10 e 12 de Dezembro de 2024 na cidade do Porto. Sendo a primeira comunicação fruto de um resumo denominado “A reforma do novo Ensino Médio para além da curvatura da vara: Eis o ponto de partida” (SILVA et al, 2023) e o segundo observado com o título “Sociedade, Educação e Cidadania: Representações da Reforma do Ensino Médio no Brasil. (Silva e Pereira, 2024), aliás as primeiras três palavras que dão título inicial a este último resumo ampliado destaca o termo educação ao centro, resultando em adequada ordem, pois considera-se que a educação não institui a cidadania nem a sociedade, mas é uma ponte quando se assume o papel de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens no interior de uma sociedade” como bem observa Saviani (2006, p.17).

Ora, se a educação institui o homem que é a referência para a produção societária cidadã, ganha relevo o papel das práticas de ensino como atividades mediadoras no interior dessa prática social global. Este entendimento nos encaminha justamente ao seguinte questionamento: que papel cumpre hoje no Brasil as políticas de reformas no campo do Ensino Médio, se considerarmos o debate no campo do pensamento didático-pedagógico e, portanto, político-educacional? (SILVA E PEREIRA, 2024, p.77)

O debate engajado sobre a necessidade de uma formação de qualidade no Ensino Médio no Brasil não é recente, aliás, os anos 30 do século XX, registram movimentos históricos como é o caso emblemático do Manifesto dos Pioneiros, capaz de trazer à luz do dia da época, uma diversidade de teses como bem destaca o trabalho de Silva e Pereira (2024):

a) a escola secundária nas reformas escolares é um dos pontos nevrálgicos da questão;

b) a solução dada frente ao problema do ensino secundário, ocorre por via do levantamento - dos obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais”

c) verifica-se a necessidade de adaptar essa escola à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões de seus estudantes;

d) os interesses psicológicos de cada jovem ou adolescente são reivindicados como a alavanca central que neste caso passa a ser concebida como "representação única" das forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à "cultura superior".

e) A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descuroou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida.

f) Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição";

Nas primeiras décadas do século XX, movimentos sociais capitaneados por intelectuais, religiosos, políticos, professores e demais representantes da sociedade civil endossaram a tese de que a nova escola deveria se adaptar tanto à diversidade crescente de aptidões e de gostos, quanto a variedade de formas de atividades sócio-econômicas, como destaca o documento do Manifesto dos Pioneiros (1932). Além disso, o seu lema segue em favor de uma pedagogia ativa, centrada na experiência e na resolução de problemas práticos do cotidiano em oposição aos paradigmas tradicionais da educação daquela época.

Para Silva e Pereira (2024) nesta direção observada acima a educação mundial avança na produção de novos olhares e a partir da década de 1960 tal expressão se amplia e recai pela defesa de um currículo escolar cientificista e uma imensa atribuição à ciência e à tecnologia como salvadoras da humanidade. Contudo, Santos e Fleury (2000) advertem que o saber amplo,

importante para uma vida democrática, paira sob a oportunidade de acesso de uma elite detentora de saberes cada vez mais desenvolvidos. A questão é que tal processo ideológico segue investido dos ideais hegemônicos ricamente ilustrados pelas pedagogias do "aprender a aprender", distanciando cada vez mais o projeto de uma educação verdadeiramente humanizadora.

### **1. Dilemas Históricos da Escola secundária no Brasil**

Dilemas históricos atravessam a história de organização e de funcionamento do Ensino Secundário no Brasil ao longo dos últimos séculos. Para tal compreensão e análise, vale considerar os lemas e dilemas que atravessa a história da educação brasileira e que portanto ganham destaque desde meados do século XVIII como é o caso das reformas estabelecidas por Marquês de Pombal a partir de 1759 quanto aquelas que vão se configurar pouco a pouco ao longo do século XIX e com franco impulso nos primeiros anos da República considerando o estabelecimento da Reforma Benjamin Constant em 1890, a Reforma Epiácio Pessoa em 1901, a Rivadávia Corrêa em 1911, a Carlos Maximiliano em 1915, a João Alves da Rocha Vaz em 1925, e principalmente a reforma Francisco Campos em 1932 e a Reforma de Gustavo Capanema em 1946. Por outro lado vale também considerar as últimas reformas decretadas a partir de um conjunto de leis como é o caso das Lei de Diretrizes e Bases publicadas nos anos de 1961, 1971 e a de 1996 amplamente conferidas por trabalhos de pesquisa identificados por Pereira e Jacomelli (2009), Silva (2022), Romanelli (1997), Nunes (2000), além dos trabalhos publicados por Ramos (2021), Moura (2007), Kuenzer (2000, 2010 e 2017), Ciavatta (2014) e outros.

O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, reuniu adeptos no Brasil e esteve presente nas Reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Corrêa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as Reformas de Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Rocha Vaz/Luiz Alves. Neste sentido, para

tal compreensão é fundamental a sistematização de saberes que testemunham, fundamentam e embasam a pesquisa histórica. Como nos lembra Saviani (2006) ao verificar que são os documentos históricos, os responsáveis por nos revelar, vestígios, indícios do que de fato se acumulou e que sendo guardados, recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno”.

Resguardado os limites deste artigo nossa atenção recai portanto para os fatos observados que vão se estabelecer no período de transição das reformas educacionais instituídas nos anos 90 e que portanto serão recuperadas ao longo do século XXI como é o caso da reforma do novo ensino médio no Brasil. As implicações e contradições que estiveram presentes e portanto impregnados no fenômeno em análise ao longo da sua história no Brasil reaparece sob impressão de tintas mais vivas ao se imprimir uma “nova” concepção deste mesmo segmento escolar, fruto aliás da política do Ministério da Educação, que restaura a dualidade, mediante a separação institucional e curricular, entre o Ensino Médio geral, que alguns insistem em denominar “acadêmico”, e o ensino técnico como bem nos lembra (2000).

A Reforma dos anos 1990 que deveria figurar o novo ensino médio como um nível intermediário e de preparação para ingresso na formação superior não prepara o jovem para o mercado de trabalho, nem muito menos para que avance com expectativas superiores rumo a uma formação cada vez mais especializada, já que se estabelece para este segmento um fim em si mesmo. Ao analisar tais reformas Silva e Pereira (2024) observa que a educação brasileira se manteve como política de governo e não como política de estado, posta sempre a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter seu status quo - como bem se observa o debate do item a seguir.

## **2. Nova Reforma do Ensino no Médio: Fatos Históricos Recorrentes**

A celeridade na tramitação da MP nº 746/2016, que resultou na promulgação da Lei nº 13.415/2017 constitui fato histórico que merece destaque. Se o projeto de reforma anterior sobre sobre Ensino Médio no Brasil, direcionada na época pela então presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT, que exerceu o mandato de 01 de janeiro de 2011 a 31 de

agosto de 2016) passou por um processo de discussão e formulação que se estendeu de 2012 a 2016, a atual proposta reforma teve sua tramitação concluída em apenas seis meses. Além disso, para viabilizar a implementação das mudanças previstas pela referida lei, o governo brasileiro, por meio do Secretário-Executivo da Comissão de Financiamentos Externos (COFIEX), solicitou junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) — uma das instituições que integram o Banco Mundial (BM) — um empréstimo no valor de US\$ 250.000.000,00, o qual foi aprovado de maneira célere. (MARUN e MÈCHER, 2022)

Em vista do panorama social, político e econômico, com que atravessava o país e considerando os fatos históricos acima, movimentos de protestos e ocupações ganham relevo em nosso país sobretudo por parte de estudantes secundaristas e universitários em mais de mil escolas em todo o país, apoiados por profissionais da educação e pela sociedade civil de uma forma generalizada, afinal de contas estudantes secundaristas saíam às ruas em protesto contra as novas possibilidades de reforma colaborando para a abertura de novos espaços de discussão no campo político, revelando sua força utópica com o fenômeno das ocupações das escolas públicas, iniciados rigorosamente em São Paulo se espalhando para os quatro cantos do país. (LEFFA E SOUSA, 2022)

Em contrapartida, o governo a fim de camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social favorável às alterações curriculares do ‘Novo’ Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal: o grande contingente de jovens egressos/as do Ensino Médio que não prosseguiram seus estudos no Ensino Superior e nem encontravam uma colocação profissional – a frivolamente denominada ‘geração nem-nem (nem estuda, nem trabalha), como bem esclarece os estudos de Cássio e Goulart (2022).

Se nos anos de 1990 a LDB de Nº 9394/96 segue em defesa da consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, com vistas ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a

formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, a nova reforma do ensino médio segue o ideário de desvalorização das clássicas Disciplinas Escolares, em detrimento da ênfase nos itinerários formativos, sem sequer elaborar matrizes capazes de projetar um Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e da formação geral. Tal projeto na verdade se mantém de modo colaborativo com os interesses e objetivos do mercado de trabalho desfocado neste caso dos interesses e necessidade do novo homem, impactando nas possibilidade de formação histórico-crítica, comprometendo também as chances de ingresso e de continuidade dos estudos de uma população interessada numa formação posterior como é o caso da conformação de matrículas no Ensino Superior.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2018, p. 15)

As dificuldades de acesso a Itinerários Formativos e a formação integral, reforçariam barreiras já existentes, favorecendo a reprodução e consolidação das desigualdades raciais, tais como a dificuldade de mobilidade social. O foco em formações técnicas limitaria a continuidade dos estudos e ingresso no Ensino Superior, restringindo oportunidades para carreiras mais valorizadas no mercado de trabalho.

A Lei nº 13.415/2017 aprofunda as desigualdades socioeconômicas e raciais, pois compromete a dinâmica de acesso em favor de uma educação de qualidade, reforçando a dualidade entre um ensino voltado para o filho da burguesia e outro de caráter precarizado destinado às classes trabalhadoras e aos seus filhos, ou seja, a maioria da população. Essa descrição nos remete à análise já apontada por Krawczyk (2014), ao observar que tal lógica liberal,

mantém-se também por quase toda a primeira metade do século XX e, em muitos países, até por muito mais tempo e que tal configuração cumpre na verdade uma dupla função: de um lado, a formação de mão de obra qualificada, contraposto a esta, uma formação da elite que deverá assumir os rumos no campo políticos do país e também a liderança dos cargos profissionais. Com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva, tal pressuposto nos permite compreender o que está em jogo - um currículo profissionalizante para a classe popular e para os filhos da elite, uma formação comprometida com o acesso aos saberes clássicos desenvolvidos pela humanidade.

De acordo com o Bodart (2023) as mudanças promovidas no Ensino Médio corroboro com o esfacelamento das matrizes curriculares dos estados se considerarmos a drástica redução da carga horária de disciplinas importantes e consolidadas no campo científico e escolar para incluir componentes curriculares sem tradição e sem fundamentação pedagógica e científica sólida. Neste sentido as críticas estudantis sobre empobrecimento do currículo são evidências reais da falência deste segmento escolar. A chamada pública de 8 de março de 2023, capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Portaria nº 399/2023, é expressão de um brecha dada a voz dos estudantes que, aliás, prosseguem atentos, ao movimento de reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio nascente.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, à época, observou que a Portaria nº 399/2023 não alterava a estrutura de implantação da Reforma do Ensino Médio, e neste caso destaca a manutenção do cronograma definido através da Portaria MEC nº 521/2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, sob vigência ainda do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, (PL - mandato desenvolvido entre os anos de 2019 e 2022. Todavia, consolida-se a posição do MEC no processo de adaptação das matrizes do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) à Lei nº

13.415/2017 (Brasil, 2017) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ao currículo proposto na reforma.

Indubitavelmente, o Ensino Médio necessitava de mudanças, diante da precarização do modelo vigente nesse nível de ensino, sobretudo, e especialmente, para as juventudes pertencentes à classe trabalhadora. No entanto, a reforma não aprofundou o debate com a sociedade civil e seus interessados. Nem mesmo os projetos que tramitavam no Parlamento Federal, relacionados ao tema, foram considerados, a exemplo, o Projeto de Lei nº 4.680/2013.

A implementação da Lei nº 13.415/2017 veio acompanhada de um ‘desencanto estudantil’ com o Ensino Médio oferecido pelo sistema público às juventudes brasileiras. As aspirações desse segmento eram antagônicas à propaganda do governo federal ao afirmar que o Novo Ensino Médio pretendia: “(...) atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilitaria aos estudantes escolher o Itinerário Formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos”.

A incongruência presente na letra da lei motivou uma intensa mobilização social de organizações estudantis, sindicatos e especialistas em educação, que manifestaram suas críticas em relação à reforma sancionada em oposição ao instituído pela Reforma do Ensino Médio; sob o lema “Ocupar e resistir”, milhares de estudantes da rede pública de ensino assumiram o protagonismo na discussão das mudanças que afetavam o ensino público. Foram cerca de 1.154 escolas ocupadas em todo o Brasil, como bem alerta Gonçalves (2016).

Diante da crescente pressão da sociedade civil e de intelectuais que criticavam a configuração e a implementação do chamado Novo Ensino Médio de boa parte das redes de ensino em relação às mudanças do Novo Ensino Médio, em abril de 2023 o novo governo federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT), oficializou a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio por intermédio da Portaria de Nº 627/2023 (Brasil, 2023), alterando a Portaria nº 521/2021

visando promover um debate em favor de melhor formato para a última etapa da educação básica brasileira. Nesta direção uma nova consulta pública reúne atores da sociedade civil e intelectuais interessados com o Ensino Médio no Brasil, conforme estabelecido no artigo 3º da Portaria nº 399/2023, o qual destacou que a consulta deveria ser implementada pelos seguintes instrumentos:

- I - Audiências públicas;
- II - Oficinas de trabalho;
- III - seminários; e
- IV- Pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação.

A consulta pública foi iniciada em 9 de março de 2023, com o objetivo de avaliar e construir uma proposta que representasse a convergência de todos os que lidavam com a Educação Básica no país; sendo prorrogada por mais 30 dias e terminada em 6 de julho de 2023. Durante esse período foram realizadas: audiências públicas, seminários, oficinas de trabalho e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas unidades federativas. A participação da sociedade civil em suas diferentes instâncias se apoiava considerando os pressupostos do artigo 1º desta Portaria, visto que tal medida tinha intenção:

[...] abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (Brasil, Portaria MEC nº 399/2023).

Ao fim do processo de consulta, a Secretaria de Articulação Intersetorial considerando a participação dos Sistemas de Ensino (SASE) elabora um relatório que segue encaminhado ao Ministro da Educação, Camilo Santana (PT). E 07 de agosto de 2023, tal documento intitulado "Resultado da consulta pública do Ministério da Educação sobre a Reforma do Ensino Médio", seguem então organizado em pelo menos 12 núcleos temáticos:

1. Carga Horária: discussões sobre a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, visando uma formação mais completa;
2. Organização Curricular: propostas de recomposição dos componentes curriculares obrigatórios, incluindo disciplinas como espanhol, arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital;
3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): sugestão de manter a edição de 2024 focada na FGB e promover debates sobre o formato do exame nos anos seguintes;
4. Equidade Educacional, Direitos Humanos e Participação Democrática dos Estudantes: enfoque na inclusão e na garantia de direitos de todos os estudantes;
5. Educação a Distância (EaD): proposta de vedação da EaD para a FGB, exceto para a educação profissional técnica, que poderá ter até 20% nesse formato, além de situações específicas como pandemias;
6. Infraestrutura: necessidade de investimentos para melhorar as estruturas escolares e disponibilizar recursos pedagógicos e tecnológicos;
7. Educação Profissional e Tecnológica (EPT): discussões sobre a articulação da EPT com o Ensino Médio e a definição do uso do reconhecimento de notório saber como critério para a docência nessa modalidade;
8. Formação e Valorização dos Professores: destacada a importância da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação;
9. Política de Permanência: debates sobre impedimentos para que jovens de baixa renda acessem e permaneçam no Ensino Médio, sugerindo a criação de bolsas ou poupanças para esses estudantes;
10. Tempo Integral: ênfase no apoio federal para a expansão das matrículas e na necessidade de orientações curriculares que associem a jornada ampliada a uma concepção de educação integral;
11. Avaliação: demanda pela criação de um repositório de boas práticas estaduais e de um comitê gestor nacional, além da necessidade de formação para gestores estaduais;
12. Valorização do MEC: reconhecimento da importância do MEC na coordenação do Sistema Nacional de Educação e na normatização da Política Nacional de Ensino Médio.

As propostas resultantes da consulta pública foram avaliadas pelos setores educacionais que logo compuseram uma proposta enviada ao governo federal e ao Congresso Nacional naquele mesmo ano. Tal proposta pretendia construir uma política pública que promovesse a qualidade educacional do Ensino Médio no Brasil, baseada no diálogo e na participação democrática.

Vale lembrar que a lei aprovada, anteriormente, constituiu-se à revelia da sociedade, ou seja, sem a participação desta e que durante a vigência do Novo Regime Fiscal (ou Novo Arcabouço Fiscal), que implementou o “teto de gastos públicos”, instaurado pela Emenda Constitucional nº. 95/2016, em consequência do processo de *Impeachment* de 2016, se estabelece um “estado de sítio fiscal” (Pinto e Ximenes, 2018), e ao mesmo tempo legaliza-se a erosão das políticas sociais no país, possibilitando uma série de reformas antipovo. Entre as quais as Reformas da Previdência e Trabalhista e no campo da educação a Reforma do Ensino Médio. E neste contexto histórico que o presidente Lula sanciona em 31 de julho de 2024 a Lei nº 14.945 de reformulação do Novo Ensino Médio por outro lado devemos considerar que a Lei de Nº 14.945/2024 é proveniente do Projeto de Lei PL 5.230/2023, do Poder Executivo e que portanto tal texto sofreu inúmeras alterações pelo Congresso Nacional (Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal) e sua versão final foi aprovada pela Câmara no dia 9 de julho de 2024 possibilitando revisão de distorções percebidas na Lei nº 13.415/2017 como bem se observa no debate do item a seguir.

### **3. Da Lei Reforma do Ensino Médio (2024) - o caso das fraturas curriculares**

O processo de resistência obteve resultados efetivos somente após sete anos; quando o presidente Lula sancionou a Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024, que revogou, parcialmente, a Lei nº 13.415/2017; estabelecendo que a nova estrutura passasse a valer a partir do início do ano letivo de 2025, podendo as redes de ensino optarem pela transição dos estudantes já matriculados em anos anteriores:

Art. 5º A implementação das disposições previstas nesta Lei ocorrerá da seguinte forma: I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. 35-B, 35-C, 35-D e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (MEC, Lei nº 14.945/2024)

Os Itinerários Formativos inaugurados pela Lei nº 13.415/2017, foram mantidos. Havendo a instrução de que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitem ao aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio cursar um segundo Itinerário Formativo. Caso esta previsão se concretize, permitirá aos estudantes aprofundar conhecimentos em uma outra área de seu interesse. Em que pese tais alterações vale destaque para os principais avanços da Lei nº 14.945/2024 tais como: a) Aumento da carga horária mínima de 2.400 para 3.000 horas; b) Ampliação da Formação Geral Básica (FGB), que inclui Artes, Educação Física, Inglês, Matemática, Português, Ciências da Natureza (integram conhecimentos de Biologia, Física e Química), Ciências Humanas (integram conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); c) Mais aulas de disciplinas obrigatórias, como Português e Matemática; d) Redução da parte optativa do currículo; e) Investimentos para ampliar as matrículas em tempo integral; f) Regulamentação dos Itinerários Formativos pelo Conselho Nacional de Educação, com a redução da carga horária para 600h (exceto na educação profissional), a fim de evitar a oferta de conteúdos desconexos com a formação escolar, e sim estimular os estudantes a pensar no seu futuro; g) Definição dos Itinerários Formativos, tais como 1.Ciências da Natureza e suas tecnologias, 2.Linguagens e suas Tecnologias, 3, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 4.Matemática e suas tecnologias, 5.Formação Técnica e Profissional; h) Oferta obrigatória de ao menos dois Itinerários Formativos por escola, incluindo os conteúdos da BNCC na parte diversificada do currículo (exceto na educação técnica-profissional); h) Manutenção do ENEM com base nos conteúdos da BNCC, sem considerar os itinerários.

Em relação à Formação técnico-profissional, o texto sancionado prevê, a Formação Geral Básica de 1.800 horas, acrescida de 300 horas, que poderão ser destinadas ao aprofundamento de estudos em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionadas à formação técnica profissional oferecida. Como esses dois módulos totalizam 2.100 horas, e outras 900 horas

serão exclusivamente para as disciplinas do curso técnico escolhido pelo estudante quando ofertado pela escola, totalizando 3.000 horas.

O Ensino Médio passa a ser ofertado de forma presencial, mas será admitido, excepcionalmente, que seja mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. No que tange ao Ensino Médio noturno, o texto sancionado determina que:

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2024, art. 8º-A).

Já os retrocessos que se mantiveram são muitos, entre eles: a) Manutenção dos itinerários, que mesmo com as alterações atuais ainda constituem blocos dissociados da Formação Geral Básica (FGB); b) Redução da carga horária de FGB na educação técnica-profissional (até 2.100h); c) Possibilidade de oferta a distância de parte do currículo de todo o Ensino Médio (FGB e Itinerários Formativos); c) Privatização do itinerário técnico-profissional, que poderá ser ofertado em instituições privadas (ou públicas, sob a gestão privada); d) Contabilização de programas de qualificação profissional de curta duração (ex.: Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), estágios e trabalhos remunerados ou voluntário no currículo escolar, estimulando o trabalho precoce dos jovens e da baixa remuneração; e) Não obrigatoriedade do Espanhol como opção de Língua Estrangeira aos estudantes, desconsiderando a integração regional; f) Manutenção e desregulamentação dos contratos profissionais por Notório Saber para atuar na educação técnico-profissional, desvalorizando a formação e a carreira docente.

É importante salientar a que a referida lei orienta áreas de conhecimento como bem dispõe o artigo 35-D ao observar que a BNCC do Ensino Médio confere direitos e objetivos de aprendizagem, em acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, com destaque para as seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas Tecnologias, integrada pela Língua Portuguesa e suas Literaturas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física;

II - Matemática e suas Tecnologias;

III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química;

IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas, integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Krawczyk (2014) considera a Reforma do Ensino Médio como regressiva uma vez que retorna intentos do final do século XX e início do século XXI – como a valorização das habilidades e competências e a formação para o mercado de trabalho como bem dispõe a lei de diretrizes e base de Nº 9394/96 considerando o contexto de expansão do desenvolvimento capitalista com a adoção de novas tecnologias, processos de reestruturação produtiva e reorganização do trabalho.

#### **4. Dilemas Político-Pedagógicos da Reforma do Novo Ensino Médio**

Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação no governo do então Presidente da República, Michel Temer, por meio da Lei Federal nº. 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 nos permite observar sua nova estrutura a partir de 2022 sobretudo se considerar suas pedagogias norteadoras, eixos e áreas de formação consideradas obrigatórias, com destaque para a flexibilização curricular ilustrada pela força ideológica de um discurso em favor de uma “qualidade da educação”.

De tempos em tempos, nos deparamos com movimentos de (re)orientação curricular na perspectiva de atender às demandas feitas à escola, oriundas de diferentes frentes. De acordo com Lima (2003), a política educacional brasileira segue permeada por relações pelo diretivismo dos organismos internacionais, especialmente aquele observado a partir da década de 1990, com a mercantilização do ensino nacional e o processo de entrada das universidades privadas no mercado educacional.

As declarações oficializadas pelos organismos internacionais objetivam estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os Estados signatários e contribuem para a criação de princípios gerais. Para Afonso e Andrade (2007),

a participação dos organismos internacionais na educação demonstra basicamente o movimento do capital estrangeiro em busca de novos mercados. Além de destacar a posição da política neoliberal norte-americana na implantação de acordos entre as economias dos países periféricos.

A reformas curriculares que marcaram a história do ensino médio no Brasil do século XX e XXI representa uma espécie de canal privilegiado marcado pela conformação de um ideário político com força brutal na inspiração de práticas educacionais responsáveis pela promoção de uma categoria de mão de obra de formação aligeirada, sob orientação permanente do que se compreende como Pedagogias do aprender a aprender retroalimentadas por quem seguem em favor dos movimentos neoescolanovistas e neotecnocratas instaurados no país.

A luz dos movimentos político-educacionais o documento BNCC (2018) adverte que as decisões pedagógicas devem seguir orientadas para o desenvolvimento de habilidades e competências com indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), neste sentido a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas nesta nova base curricular. Como destaca Chauí (2001, p. 388), a educação sob a lógica neoliberal abdica de seu papel formador e se converte num franco "um instrumento técnico de preparação para a docilidade e a submissão aos imperativos do mercado".

Outro elemento central da reforma educacional contemporânea é a promoção do empreendedorismo como valor fundamental na formação dos estudantes. A ênfase em disciplinas como “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” expressa a tentativa de inculcar a ideia de que o sucesso ou o fracasso social depende exclusivamente do esforço individual expresso no fenômeno da chamada meritocracia conferindo a responsabilidade do êxito ou

insucesso ao sujeito (Arroyo, 2010). A questão é que tal narrativa, mascara as profundas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira. O ideal do “jovem empreendedor”, autônomo e resiliente, é apresentado como modelo de superação, ao mesmo tempo que ignora as determinações socioeconômicas que condicionam o acesso às oportunidades e aos recursos necessários para o êxito profissional. Como bem sublinha Wendy Brown (2019), essa é uma característica fundamental da racionalidade neoliberal: a conversão dos sujeitos em empresas de si mesmos, responsáveis por sua própria sorte, enquanto o Estado se exime de sua função redistributiva e protetiva como preconizado embora a Constituição Federal considera a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, como direitos fundamentais da nação brasileira.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015]

Art. 195. A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais.

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado (Brasil, 1988).

Ao inserir o empreendedorismo no currículo escolar, a reforma educacional reforça esse modelo de responsabilização individual, deslocando o foco das políticas públicas das necessidades coletivas para os desempenhos individuais. Trata-se, conforme argumenta Chauí (2001), de um processo de “despolitização das questões sociais”, no qual a pobreza, a desigualdade e a exclusão deixam de ser encaradas como problemas públicos para serem atribuídas aos supostos fracassos dos indivíduos. Parece-nos que tal discurso encontra eco nas políticas de parcerias público-privadas (PPPs), que avançam sobre o espaço escolar com projetos de capacitação empreendedora, muitas

vezes promovidos por grandes empresas e instituições financeiras, consolidando o caráter mercantil da educação pública.

Além disso, experiências pedagógicas inovadoras, inspiradas em concepções críticas de educação, como o projeto político-pedagógico freiriano, têm demonstrado que é possível construir uma escola voltada para a formação de sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Diante do avanço do empresariamento e da necropolítica na educação, torna-se urgente recuperar e fortalecer perspectivas pedagógicas que afirmem a escola como espaço de produção de conhecimento crítico, formação cidadã e emancipação social como bem nos inspirados autores como Freire (1996), Mbembe (2018) Saviani (2015) na luta por uma educação emancipadora que :

1. Valorize a promoção de um saber histórico-crítico atento atenta as possibilidades de superação da lógica das competências instrumentais sendo portanto capaz de afirmar a centralidade do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural como meio de compreensão e transformação do mundo;
2. Fortaleça o papel de uma escola pública revolucionária com financiamento adequado, infraestrutura digna e valorização profissional dos gestores e dos educadores, reconhecendo-os como intelectuais e não meros instrutores técnicos;
3. Fomente a produção de um Currículo integrador construir um currículo que reconheça e valorize a diversidade cultural, promovendo a superação das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira, especialmente em relação às populações negras e indígenas;
4. Participação democrática: ampliar os espaços de participação da comunidade escolar na definição dos rumos da educação, promovendo uma gestão democrática e colaborativa;
5. Resistência à necropolítica: construir políticas educacionais que garantam o direito à vida digna, à permanência escolar e à formação plena de todos os sujeitos, combatendo os processos de exclusão e de gestão seletiva da vida. Como afirma Mbembe (2018, p. 17), resistir à necropolítica é “afirmar a potência da vida e a possibilidade de futuros outros, para além da gestão colonial e capitalista da morte”.

Portanto, a crítica ao empresariamento da educação deve ser acompanhada da afirmação de um projeto político-pedagógico alternativo, que

recoloque a educação pública como um direito social fundamental e condição indispensável para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Segundo Gatti (2019), “a formação de professores no Brasil carece de articulação entre teoria e prática, e de políticas públicas consistentes que valorizem o educador como sujeito fundamental no processo educativo”. A implementação da reestruturação sem o devido investimento na qualificação e valorização do magistério tende a reforçar a fraturas dos saberes escolares.

A intensificação do trabalho pedagógico também é uma consequência direta da ampliação da carga horária e da diversificação curricular, sem que haja garantias estruturais e formativas proporcionais. De acordo com a ANPED (2023), “os educadores enfrentam sobrecarga de trabalho, múltiplas funções e pressões por resultados, em um cenário de escassez de recursos e infraestrutura inadequada”.

### **Considerações finais**

Ao analisar as concepções pedagógicas presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, Portaria nº 1.570/2017) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Novo Ensino Médio aprovada por meio da Lei nº. 13.415 em 2017 (BRASIL, 2018), desvela-se a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências. Assemelhando-se à antiga LDB de 1971 (BRASIL, 1971), quando a educação se norteava para uma perspectiva utilitária. Aliás a atual contra-reforma é expressão máxima do pensamento conservador educacional brasileiro, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de um capitalismo de base dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Ao pesquisar este objeto – Novo Ensino Médio – e suas implicações, tendo como base a lógica do materialismo histórico-dialético; apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da Reforma, a

expressão de uma realidade educacional concreta, pensada, podendo compreendê-la em seus mais diversos e contraditórios aspectos. A contra-reforma trata-se de uma política que liofiliza a Educação Básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

Ainda que a reforma proponha maior autonomia e protagonismo aos estudantes, tal proposta torna-se retórica diante de um cenário em que os docentes não possuem condições de mediar com qualidade os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a dicotomia da reformulação se acentua: de um lado, discursos de modernização; de outro, a intensificação de um modelo educativo neoliberal que desvaloriza o trabalho docente e dificulta a construção de uma educação crítica e emancipadora.

## Referências

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota técnica sobre a reforma do ensino médio. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2023.

AFONSO, C. W.; ANDRADE, G. G. de. Influência dos organismos internacionais na política nacional de ensino brasileira. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, 3., 2007, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: [s.n.], 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381–1416, out.–dez. 2010.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Grupo Banco Mundial Estratégia 2020 para a Educação. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2011.

BODART, Cristiano Neves. Os livros escolares e a história do ensino. In: Blog Café com Sociologia, set. 2021. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/a-reforma-do-ensino-medio-10-motivos-para-revoga-la>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9847-res-cne-ceb-002-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9847-res-cne-ceb-002-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mar. 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, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), relativos à contratação de aprendizes. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm). Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a reforma do ensino médio. Brasília: MEC.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Institui o novo Fundeb. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm). Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2024/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2024/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 46, p. 38, 9 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 41, 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. Gov.br, Brasília, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do ENEM 2024. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/exames-e-avaliacoes/enem>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Politeia; Editora Elefante, 2019.

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, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FELICETTI, Vera; MOROSINI, Marília; CABRERA, Alberto. Estudante de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 173, p. 28–43, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. *A gestão da educação e a formação de professores: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2019.

GEARINI, Victória. Primavera secundarista: as ocupações escolares que desafiaram o Estado. *Aventuras na História*, 18 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/vitrine/historia-livro-ocupar-e-resistir-primavera-secundarista.phtml>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KRAWCZYK, Nora; GATTI, Bernardete (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo\\_juventude-e-ensino-medio\\_2014.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf). Acesso em: 1 jun. 2025.

LEFFA, Lisiane; SOUSA, Edson. As ocupações das escolas e suas formas inéditas de revolta. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 33, e210001, 2022. doi:10.1590/0103-6564e210001.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: ANPED. *Novo governo, novas políticas*. 26ª Reunião Anual, Poços de Caldas, 5 a 8 out. 2003. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. p. 188–189.

MACHADO, Mayara Gama. *BNCC e seu caráter neoliberal*. 2023. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, 2023.

MARUM, João Francisco Pereira; MÈRCHER, Leonardo. A Lei 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio: por uma análise da presença internacional na formulação da política pública. *Conjuntura Global*, v. 11, n. 1, p. 146–160, 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOURA, Gabriela; GONÇALVES, Tatiane. A BNCC e os desafios da formação integral no Ensino Médio. *Educação & Sociedade*, v. 42, e024355, 2021.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai.–ago. 2000.

PEREIRA, R. S.; JACOMELLI, M. R. M. A modernização urbana e a produção do 1º Liceu Campo-Grandense: rumo a caminhada do progresso ou às práticas de exclusão (1938–1980)? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 8., 2009, Campinas. Anais [...]. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 21, n. 38, 2012.

PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/documentos/manif\\_pioneiros\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/documentos/manif_pioneiros_1932.pdf). Acesso em: 1 jul. 2025.

PINTO, Élide Graziane; XIMENES, Salomão Barros. Austeridade fiscal e o direito à educação: impactos da Emenda Constitucional 95/2016. In: ROSSATO, M.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Educação e políticas públicas em debate*. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 95–112.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), n. 4, jul. 1993. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; CARVALHO, Marcio Bernardes de; SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e educação: a interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 12, n. 32, p. 81–100, dez. 2017. DOI: 10.35168/2175-2613.UTP.pens\_ed.2017.Vol12.N32.pp81-100. Disponível em: <https://www.utp.br/editora/index.php/pensamentoeducacional/article/view/1174>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, W. L. P.; FLEURY, E. M. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <http://ufpa.br/ensinofts/artigos2/wildsoneduardo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 42. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. esp., p. 28–35, ago. 2006. ISSN: 1676-2584.

SILVA, Jeferson Marques da. Dilemas político-pedagógicos da reforma do novo ensino médio. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, J. M.; PEREIRA, R. S. Sociedade, educação e cidadania: representações da reforma do ensino médio no Brasil. In: JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA – JVIPIC, 12., 2024. Anais [...]. Educação, Atores e Instituições, 2024.

SILVA, J. M. et al. A reforma do novo ensino médio para além da curvatura da vara: eis o ponto de partida (Resumo). In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: PRIMAVERA NOS DENTES, 2023, São Carlos. Anais [...]. UFSCar, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. O novo ensino médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. Revista Internacional Educon, v. 2, n. 1, e21021004, jan.–abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021004>.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668–681, maio/ago. 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679.

TORRES, R. M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.