

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei 14.945 de 2024: a reforma da reforma⁺*

I. Introdução

Na mitologia grega, poucas figuras condensam com tamanha potência trágica a ambiguidade entre o discurso de salvação e o ato de destruição quanto Medeia. Ao convencer as filhas do rei Pélias de que seria possível rejuvenescê-lo através do esquartejamento e da fervura, a feiticeira traveste o assassinato brutal sob o manto da cura, da renovação e do progresso. Imbuída, de objetivos pessoais escusos, Medeia manipula as jovens filhas do rei com a promessa de restituir a vitalidade deste, tornando-as agentes da própria ruína familiar. É essa mesma estrutura perversa, a retórica da reforma como fachada para o aniquilamento, que parece orientar o atual movimento de reforma do Ensino Médio brasileiro.

A recente reestruturação do marco regulatório do Ensino Médio promovida pela Lei nº 14.945 (Brasil, 2024) e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2024), apelidadas de *reforma da reforma*, tem sido frequentemente apresentada como uma revisão substantiva do modelo de reforma instituído em 2017 pela Lei 13.415 (Brasil, 2017a). Argumenta-se que ela teria reestabelecido, ainda que parcialmente, a centralidade da formação geral básica, remodelado os itinerários formativos tornando-os mais enxutos e restringido o uso da educação à distância (EaD) (Silva, 2025). Ademais, a reestruturação operada pela *reforma da reforma* teria sido, segundo esta visão, o resultado de uma ampla consulta pública sobre a implementação da Lei 13.415/2017, realizada pelo MEC em 2023, completando-se assim, a alegoria de um processo participativo e democrático em que a opinião pública, majoritariamente contrária ao Novo Ensino Médio, teria sido ouvida e seus clamores atendidos ainda que de modo insuficiente.

O novo marco é sinteticamente apresentado como um avanço (Silva, 2025; da Silva; Caú, 2025, Santos; Silva, 2025; Jorge, 2024). Ainda que sejam feitas ressalvas, argumenta-se que ao reestabelecer o mínimo de 2.400 horas da Formação Geral Básica (FGB) a reforma da reforma estaria corrigindo as anomalias percebidas e criticadas pela sociedade. Outro aspecto frequentemente destacado como um avanço diz respeito ao uso da EaD. Argumenta-se que foram estabelecidas restrições, ainda que não tão amplas, ao emprego da EaD no currículo do EM. Como veremos trata-se de um erro que subestima a ambiguidade da lei como forma de

⁺ New National Curricular Guidelines for Secondary Education and Law 14.945/2024: the reform of Medea's reform

^{*} *Recebido: 24 de abril de 2026.*
Aceito: 24 de abril de 2026.

fazer passarem despercebidos os interesses dos setores empresariais nas políticas educacionais. Quanto aos Itinerários Formativos a nova regulamentação é interpretada como restritiva. Considera-se um avanço, ainda que parcial, em decorrência do fato de não eliminar a subordinação da educação às necessidades imediatas do mercado.

Com efeito, trata-se de um equívoco não conceber a recente reestruturação do NEM como uma unidade de contrários, tal qual o é toda política em uma sociedade marcada por interesses antagônicos. De um lado, ela resulta, sim, do protesto popular que compeliu o governo e classes dominantes a tomar medidas, apresentar soluções e, relativamente, fazer concessões e recuos frente ao enorme clamor popular, sob pena de ampliação da própria rejeição. De outro, constitui-se, simultaneamente, como continuidade e aprofundamento do caminho privatista, produto de arranjos políticos conciliatórios de uma agenda majoritariamente determinada pela hegemonia da coalizão de partido de direita denominado *centrão*, com o qual se uniu toda a base aliada do atual governo.

Tal consideração acerca da aparente reestruturação promovida pela Lei 14.945/2024 e pelas DCNEM/2024 tem corroborado o reforço de uma posição que atenua os danos do empreendimento privatista no Ensino Médio. Uma avaliação que subvalora o teor privatista e centra-se em destacar os ganhos relacionados ao reestabelecimento da carga horária de modo desconectado do conjunto dos elementos que compõem o núcleo essencial da reforma. A consideração simplista sobre os aspectos negativos que dizem respeito ao aprofundamento da versão anterior da reforma cumpre, no plano discursivo, uma função específica: *produzir a aparência de transformação onde vigora, de fato, continuidade estrutural e aprofundamento*. Desse modo, obscurece-se a verdadeira essência de uma contrarreforma concebida como parte de um pacote de políticas arquitetado por um *think tank* de institutos empresariais sob os auspícios do Banco Mundial.

Neste sentido, o objetivo que orienta esta reflexão é, pois, o de evidenciar o modo como a *reforma da reforma* opera menos como uma antítese do modelo privatista e mais como seu aprofundamento. Assim, pretende-se contribuir para desnudar os aspectos essenciais da reforma que permanecem obscurecidos. Argumento que o Novo Ensino Médio e sua reforma, só podem ser verdadeiramente compreendidos como parte de um pacote de reformas educacionais orientado pela nova estratégia do Banco Mundial de eliminar a centralidade do papel da escola na formação da juventude das camadas populares. Neste pacote, destacam-se, além do NEM, a BNCC, a política de Formação de Professores e a Política Nacional de Educação Profissional e Técnica, dentre outras. A instituição das Parcerias Público Privadas (PPP's) por meio da Formação Técnica e Profissional e do gerencialismo no sistema de gestão das escolas somado ao uso da EaD constituem-se como caminho privatista para o EM. Por fim defendo que a alma da reforma, a Pedagogia das Competências, mantém-se intacta na BNCC, como concepção pedagógica pragmática e tecnicista que rebaixa e fragmenta o processo de formação de conceitos científicos. Concluo reafirmando a sentença proferida em editorial

anterior (Ostermann; Santos, 2021), de que tal pacote de reformas precisa, urgentemente, ser revogado.

Como na tragédia de Medeia, a promessa de rejuvenescimento pode ocultar o esquiteamento. É essa hipótese, ou seja, a de que a *reforma da reforma* do EM opera sob a mesma estrutura perversa, travestindo o aprofundamento do modelo privatista e o rebaixamento da formação científica sob o manto da flexibilização curricular e do protagonismo juvenil, que o presente artigo se propõe a demonstrar.

II. A reforma de Medeia: o Novo Ensino Médio como parte de um pacote de políticas privatistas integradas

Instituído pela Medida Provisória 746/2016 e posteriormente consolidado pela Lei nº 13.415/2017, o Novo Ensino Médio (NEM) foi lançado sob o discurso de uma pretensa necessidade de modernização e a correção de distorções históricas desta etapa da educação básica. O baixo desempenho nas avaliações externas e os altos índices de evasão escolar eram tomados como evidências de suposto desinteresse dos jovens pela escola em geral e pelas disciplinas do currículo, em particular. Estas eram consideradas rígidas, excessivamente teóricas, desligadas da vida e do mundo do trabalho.

Ademais, argumentava-se haver uma suposta inadequação resultante de um modelo curricular homogêneo ofertado para uma população de jovens marcada por trajetórias e interesses heterogêneos. As aulas eram consideradas desinteressantes, pautadas por métodos conteudistas, demasiado centradas no professor e nos livros didáticos. Idealizada por um *think tank* que reúne fundações e institutos sociais empresariais, a reforma proclamava pretender corrigir estas distorções por meio da flexibilização e diversificação do currículo. A criação de diferentes itinerários formativos e a introdução dos eixos estruturantes do empreendedorismo, projeto de vida, dentre outros, visavam fortalecer o protagonismo juvenil e alinhar a formação dos jovens aos arranjos produtivos locais.

A reforma estabeleceu a divisão do Ensino Médio em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos com o fim de moldar o currículo escolar de modo a assegurar uma parte flexível supostamente mais adaptada às finalidades do mercado laboral provendo as competências necessárias e proporcionando uma inserção rápida dos jovens no mundo do trabalho. Além da promessa sedutora de ingresso rápido no mercado de trabalho em um país com mais de 6 milhões de desempregados e de 38 milhões sujeitos à precariedade do trabalho informal, a redução da carga horária da FGB (português, matemática, história, física, etc..) de 2.400 para 1.800 horas foi inicialmente obnubilada pela promessa de ampliação da carga horária total. O Novo Ensino Médio passaria a ter 3.000 horas, prometendo-se avançar para a oferta em todo o país de educação em tempo integral e formação técnica profissional. Apenas português e matemática, além da língua inglesa, foram considerados disciplinas obrigatórias a serem ofertadas ao longo de todo o EM. A redução e rebaixamento foram anunciados nos meios oficiais como uma substantiva ampliação. A retirada da obrigatoriedade de oferta da maioria

das disciplinas da FGB e sua redução comprometeram a formação científica rebaixando de forma drástica o nível do conhecimento socializado nas escolas secundárias brasileiras. Disciplinas cuja obrigatoriedade já era anteriormente questionada como sociologia, filosofia, artes e Educação Física foram as primeiras a serem suprimidas (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Ademais, a norma permitia o uso indiscriminado da modalidade EaD para a oferta de componentes curriculares dos Itinerários Formativos e da Formação Geral Básica.

Os Itinerários Formativos, organizados segundo as quatro áreas da FGB ou promovendo a formação técnica e profissional, estabelecidos como parte flexível do currículo, denotavam suposto protagonismo dos estudantes que gozariam da liberdade de escolha de disciplinas e, portanto, de seu próprio percurso formativo. Sua introdução representou uma profunda disjunção do currículo que passou a ser povoado por disciplinas alheias aos conteúdos propedêuticos vinculados ao conhecimento científico. *Brigadeiro Caseiro, Empreendedorismo, O que rola por aí, etc.*, tomaram o lugar de aulas de Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, que em muitos casos deixaram simplesmente de existir e em outros casos, como em História, Física, Geografia, etc., foram drasticamente reduzidas. De outro lado, os Itinerários Formativos com base na formação técnica e profissional significaram um salto para trás na história da Educação Profissional e Técnica (EPT) (Pelissari; Caetano, 2024). Ademais, antes mesmo do início da implementação o sonho de protagonismo dos estudantes na escolha de seus percursos formativos e construção de seus projetos de vida se revelou como pesadelo de imposição de mão única para uma formação fragmentada e rasa. A precariedade das condições das escolas públicas impôs forte restrição na quantidade, diversidade e qualidade da oferta de itinerários formativos (Ferreira; Santos, 2024).

Em São Paulo, estado da federação com os maiores índices econômicos, 35,9% das escolas de EM da rede ofertaram apenas dois Itinerários Formativos, o mínimo exigido pela Seduc-SP, sendo que, dentre elas, 71,7% ofereceram exatamente os mesmos dois IFs, ou seja, aproximadamente, um quarto das escolas da rede de todo o estado de São Paulo ofertavam os mesmos dois Itinerários (Cássio; Goulart, 2022). Se em São Paulo a liberdade de escolha já é tão restrita, a situação nos milhares de escolas de ensino médio dos municípios do interior do país, com menos infraestrutura, menos professores e menos investimento, não permite imaginar uma escolha, mas sim uma imposição. Revela que o discurso da autonomia serviu apenas para maquiagem a mais rotunda univocidade formativa associada à retórica do empreendedorismo dos bancos e seus institutos sociais empresariais.

A redução na carga horária promovida pela Lei 13.415/2017 foi a primeira das mazelas a ser sentida e rejeitada pelos próprios estudantes secundaristas. Irrompidas em outubro de 2016, as ocupações de escolas de Ensino Médio, que se espalharam como uma onda por todo o país, cumpriram o papel de revelar, em escala nacional, o caráter profundamente antipopular da reforma. A aprovação via medida provisória é apenas um dos capítulos de um processo inteiramente marcado pelo autoritarismo. Tramitado em regime de urgência, as críticas da comunidade escolar foram majoritariamente ignoradas. Enquanto a retórica oficial tentava

seduzir jovens e seus pais com a ideia de protagonismo, vendendo a ilusão de que eles próprios escolheriam seus percursos formativos, foram aqueles, organizados em assembleias e coletivos que, promovendo aulas públicas com as comunidades e debatendo currículos e políticas educacionais nas escolas ocupadas, deram, na prática, aos governos e aos próprios idealizadores da medida provisória, uma verdadeira aula de protagonismo juvenil.

A despeito das manifestações que, subsequentemente à promulgação da lei, tomaram as ruas em todas as regiões do país e, sem o mais mínimo diálogo com os amplos setores da sociedade que protagonizaram as manifestações, o projeto acabou sendo imposto goela abaixo (Silva; Scheibe, 2017).

Contudo, tal imposição, como uma contrarreforma, não pode ser compreendida como um ato político isolado. Ela é, ao contrário, uma peça central de um intrincado pacote de políticas privatistas integradas com orientação e propósito únicos. Está umbilicalmente conectada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à política de formação de professores (as resoluções do Conselho Nacional de Educação para a formação de professores CNE nº 2/2019 e posteriormente CNE nº 4/2024), ao Plano Nacional de Educação (PNE), à Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica além de políticas conjunturais como a política de fomento às escolas de tempo integral. O Novo Ensino Médio e todas as suas consequências para a educação brasileira só podem ser devidamente compreendidos à luz das finalidades educacionais engendradas pelas orientações das agências do capital financeiro internacional.

O alinhamento da reforma do EM e da BNCC com as orientações do Banco Mundial e outros organismos multilaterais e agência do capital financeiro internacional já foi bem capturado por diversas pesquisas recentes (Branco *et al.*, 2018; Johann; Malanchen, 2021; Marsiglia *et al.*, 2017; Fornari; Deitos, 2021). Em editorial anterior do *Caderno*, discutiu-se o desenvolvimento destas políticas como resultado da correlação de forças entre duas posições antagônicas, uma das quais alinhada aos interesses destes organismos internacionais (Ostermann; Santos, 2021).

Cabe destacar, contudo, a fim de tornar mais claras as motivações e finalidades que subjazem estas políticas, que o referido pacote de reformas obedeceu a um conjunto de orientações de uma nova estratégia da política educacional do Banco Mundial para o período entre 2011 e 2020. No documento *Aprendizagem para todos: Estratégia 2020*, o banco apresenta as diretrizes da nova estratégia que redefine as formas de financiamento e orientação de reformas dos sistemas educacionais dos países denominados em desenvolvimento (Banco Mundial, 2011).

A nova estratégia do banco chamada *Aprendizagem para todos* substituiu a política anterior definida na conferência de Jomtien em 5 de março de 1990, denominada *Educação para todos*. Esta mudança envolve uma premissa dita empírica do banco de que o acesso à escola, sobretudo nos países chamados em desenvolvimento, não estava se traduzindo em

aprendizagem efetiva. A premissa do banco *More Schooling, Little Learning*¹, considera que “os jovens estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades ou as competências necessárias para se adaptar a uma economia competitiva e cada vez mais globalizada”² (Banco Mundial, 2011, p. 17). Neste sentido, o banco deveria investir em apoiar reformas, não apenas para oferecer insumos, como infraestrutura acadêmica adequada, salas de aulas equipadas, professores capacitados, laboratórios e recursos didáticos de apoio aos professores etc., uma vez que segundo o banco “as evidências dos benefícios da aprendizagem provenientes de investimentos focados em insumos têm sido contraditórias” (Banco Mundial, 2011, p. 29).

O foco deveria ser, portanto, o de investir em reformas para fortalecer a capacidade institucional dos sistemas educacionais para transformar estes insumos de forma eficiente e eficaz em resultados de aprendizagem. O foco mudaria, portanto, do acesso para a aprendizagem. Esta mudança no foco conduziu, em primeiro termo, ao revigoramento da noção de competência, velha parceira do banco desde as reformas estruturais dos anos 90. A referida mudança do foco da política educacional também levou o Banco Mundial à redefinição da noção de Sistema Educacional:

A nova estratégia do Banco redefine o termo "sistema educacional" para abranger todas as oportunidades de aprendizagem em uma dada sociedade, seja dentro ou fora das instituições formais de ensino. Nesta definição, um sistema educacional consiste em todas as partes que participam da provisão, financiamento, regulação e uso dos serviços de aprendizagem. Assim, além dos governos nacional e local, os participantes incluem estudantes e suas famílias, comunidades, provedores privados e organizações não estatais. Essa rede mais ampla de atores constitui um sistema educacional em sentido amplo. As relações, sejam contratuais ou não contratuais, que os conectam e seus recursos são o que tornam possível a prestação dos serviços educacionais. Em tal sistema, a tomada de decisão não reside em apenas um grupo; em vez disso, decisões importantes que afetam os resultados de aprendizagem são influenciadas por todos esses atores (Banco Mundial, 2011, p. 29).

As ideias centrais nesta reorientação são a de Aprendizagem ao longo da vida e em múltiplos espaços e Aprendizagem que ocorre fora da Escola (Banco Mundial, 2011). Com efeito, a ideia de que o sistema educacional seja abrangente o suficiente para incorporar a aprendizagem fora da escola vem, efetivamente, ligada à consideração de que se deve apoiar e fortalecer o setor privado, que passa a fazer parte não apenas do sistema, mas, sobretudo, das tomadas de decisões acerca das políticas educacionais.

¹ A expressão *More Schooling, Little Learning* aparece na forma de título de sessão do texto *Learning for all: Investing in People's Knowledge and skills to promote development* onde o banco apresenta as motivações para a mudança de estratégia. Pode ser traduzida para o português como “mais escolarização, pouco aprendizado” (Banco Mundial, 2011, tradução livre).

² Todas as citações desta obra ao longo do trabalho são traduções livres realizadas pelo autor deste trabalho.

A abordagem sistêmica da reforma educacional reconhece os empregadores como partes interessadas-chave na educação e considera a formação de habilidades não formais como parte de um continuum de oportunidades de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais (Banco Mundial, 2011, p. 44).

A ideia de um continuum de oportunidades de aprendizagem relacionado à formação de habilidades não formais, ou seja, aquelas desenvolvidas fora da escola, mais precisamente, no trabalho, concentra o espírito da orientação imprimida pelo banco à reforma do EM: deslocar a escola do centro da formação e colocar em seu lugar a aprendizagem, no trabalho, daquelas habilidades e competências estritamente necessárias para desempenhar as funções requeridas pelos patrões. Esta deliberada indistinguibilidade entre o público e o privado é o que passa a vigorar sob a égide do conceito de *governança da educação*. Ela carrega para o interior da concepção pedagógica os conceitos de *oportunidades de aprendizagem* e *objetivos de aprendizagem*, este último, conceito chave da reforma e que passará a ser lido como sinônimo de competências.

A nova noção de sistema educacional, associada à ideia de governança da educação, introduz, portanto, uma concepção gerencialista no processo de gestão das escolas que subordina o processo pedagógico a uma lógica empresarial de produção, eficiência, mecanismos de controle e responsabilização (*accountability*). “A nova estratégia enfatiza a importância de alinhar os mecanismos de governança, o financiamento, os incentivos, os mecanismos de responsabilização e as ferramentas de gestão com as metas educacionais nacionais” (Banco Mundial, 2011, p. 46).

Não por acaso, o foco anunciado de fortalecimento da capacidade institucional dos sistemas educacionais foi enumerado como um dos objetivos do programa de financiamento³ do Banco Mundial para apoiar a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil (Fornari, 2020). Parte significativa do montante do recurso oriundo do acordo de empréstimo firmado com o Banco Mundial estava destinada à contratação de assistência técnica “especializada em reformas educacionais e destinada a elevação da eficiência do gasto e aferição de desempenho” (Brasil, 2018, p. 181).

A passagem à estratégia de *Aprendizagem para todos*, portanto, pressupõe uma ruptura com a centralidade da escola no processo de formação da juventude das camadas populares no país. A escola, privatizada sua gestão, seu currículo, seus métodos de ensino, resta como um acessório para viabilização de contratos precários sob Parcerias Público Privadas, donde se dá, efetivamente, na ótica dos bancos, o processo de formação.

A reforma requer, ao mesmo tempo, uma profunda alteração na formação inicial e continuada de professores para ajustar o trabalho pedagógico atribuindo-lhe a função de um

³ O programa de empréstimo do Banco Mundial formalmente denominado Supporttothe Upper SecondaryReform in BrazilOperation (código P163868) foi estruturado para fortalecer a capacidade das secretarias estaduais de educação na implementação da reforma estabelecida pela Lei 13.415/2017, com prioridade para escolas em situação de vulnerabilidade (Banco Mundial, 2017)

mero mediador das *oportunidades de aprendizagem* cuja eficiência deve ser constantemente medida e o trabalho monitorado e ajustado para garantir a entrega de resultados. Ainda que os mecanismos de pagamento por desempenho que vinculam o salário dos professores aos resultados dos alunos nos testes não tenham avançado em razão da forte resistência dos professores, outros mecanismos de incentivos e de controle e responsabilização estão sendo paulatinamente introduzidos.

O simples fato de que não haja, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE nº 4/2024), qualquer referência à pedagogia das competências não representa nenhum avanço propriamente, uma vez que ela constitui a concepção pedagógica explicitamente declarada na BNCC. Ou pode-se falar em uma formação de professores desligada e divergente do modelo de currículo vigente? Soa como uma manobra habilidosa e desonesta, um artifício de prestidigitação, apenas retirar a palavra competências das diretrizes que orientam a formação de professores mantendo intacta a BNCC ao passo que, no exercício diário da profissão, professores são obrigados a entregar planos de aulas com a identificação minuciosa de códigos de habilidades e competências para cada conteúdo ministrado. Com efeito, Novo Ensino Médio, Diretrizes para Formação de Professores e BNCC são partes integradas e indissociáveis de uma mesma política.

Cabe ainda mencionar dois componentes importantes do pacote de reformas e que influem diretamente sobre a reforma do EM: uma nova política nacional de livros didáticos que se ajuste, ainda mais, às demandas do mercado editorial e ao mesmo tempo sirva de suporte para a referida fragmentação no trabalho pedagógico. Basta uma breve comparação dos livros utilizados há mais de 10 anos com os novos destinados ao Novo Ensino Médio para perceber o trato com os conteúdos curriculares dado sob a égide das competências. A parte destinada aos conteúdos do eletromagnetismo compunha, na coleção de Física de Beatriz Alvarenga no final dos anos 90, um único volume de mais de 300 páginas utilizado durante todo o 3º ano do EM. Em um dos livros aprovados pelo PNLD recentemente, o mesmo conteúdo ocupava apenas 16 páginas. O outro componente do pacote de reformas refere-se a uma ampla revisão da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica de modo a descaracterizá-la enquanto formação integral (Pelissari; Caetano, 2024). Sobre isso trataremos brevemente.

III. A falsa política de fomento às escolas de tempo integral e à formação técnica profissional como caminho privatista

A política de fomento às Escolas de Tempo Integral e a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) se inserem na referida orientação do Banco Mundial de redefinir a noção de sistema educacional incluindo o que chamam de *oportunidades de aprendizagem* fora da escola, especialmente aquelas que se dão a partir de convênios, contratos e PPP's com o setor privado.

O Novo Ensino Médio, em sua primeira versão, foi acompanhado de uma política de *Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral* (Brasil, 2017) que, financiada pelo

referido acordo de empréstimo do Banco Mundial, visava o atendimento da meta 6 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE previa a ampliação, até 2024, para 25% o número de alunos da educação básica, na rede pública, matriculados em tempo integral.

Em 2023 o fomento à criação de escolas de tempo integral foi ampliado para todo o sistema, pela Lei nº 14.640/2023, que cria o *Programa Escola em Tempo Integral* permitindo o uso dos recursos do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) para o financiamento da criação das escolas em tempo integral. Esta ampliação teria permitido ao governo atingir a meta estabelecida pelo PNE. Segundo o censo escolar de 2025, 26,8% dos alunos de Ensino Médio na rede pública brasileira estão matriculados em tempo integral, ou seja, cerca de 1 a cada 4 estudantes de EM estuda em tempo integral. O censo também registra que 1 a cada 5 estudantes (20,1%), cursa um Itinerário Formativo de formação técnica profissional. Estes dados, contudo, tomados de modo isolado escondem a dura realidade da desigualdade de oferta do Ensino Médio na maioria das regiões do país. A figura 1 ilustra essa relação de desigualdade como um mosaico. A oferta de Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional (IFTP), à esquerda na figura, e de Ensino Médio em tempo integral, à direita, variam consideravelmente de um município para outro e segundo as regiões e suas condições socioeconômicas.

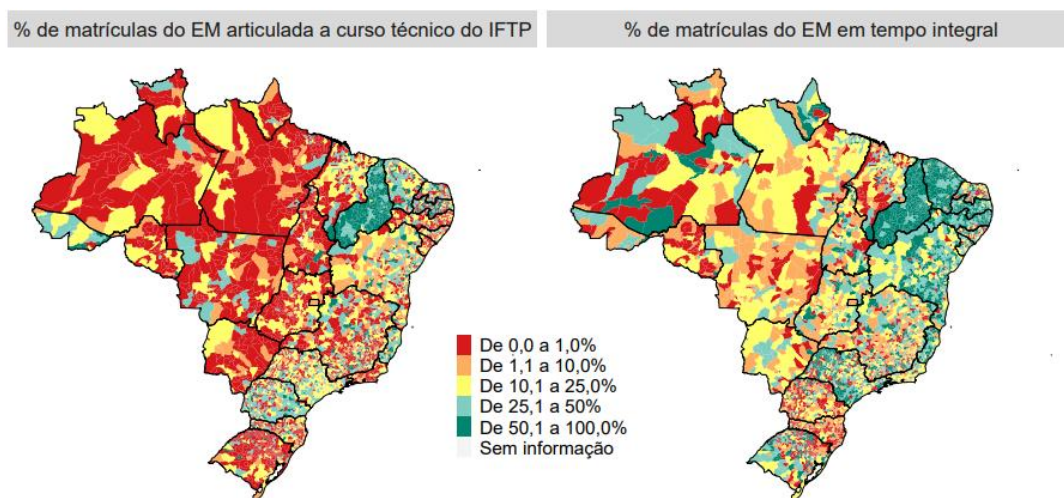


Fig. 1 – Censo Escolar 2025. INEP.

A situação é ainda mais grave quando nos defrontamos com a qualidade dos Itinerários de formação técnica ofertados. É precisamente neste quesito que a reforma da reforma do NEM, e o novo marco da EPT aprofundam o rebaixamento da qualidade da formação iniciada pela primeira versão do NEM. Apesar de parecer, à primeira vista, que a carga horária da FGB teria sido plenamente reestabelecida para 2.400 horas pela Lei 14.945/2024, isso não é válido para a

modalidade do EM cujo Itinerário Formativo seja de formação técnica e profissional. A nova lei afirma que

no caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida (Brasil, 2024, art. 35-C, parágrafo único).

Trata-se, em verdade, de uma engenhosa manobra legislativa que primeiramente declara como princípio geral a carga horária de 2.400 horas afirmando atender a vontade popular para logo introduzir como suposta exceção, aparentemente secundária, uma redução da carga horária mínima para 2.100 seguida da permissão, nos casos de formação técnica e profissional, de que 300 destas, sejam usadas de modo compartilhado com a formação profissional fazendo, nestes casos, que a carga horária retorne novamente às 1.800 horas estabelecidas pelo NEM. Pasmem! Se considerarmos que 20,1% dos estudantes de EM do país cursarão neste ano itinerários formativos de formação técnica e, portanto, poderão ter carga horária de 1800 horas, e que este número tende a subir para algo próximo de 50% com nova meta 6 do PNE. Se considerarmos ainda, que os estudantes do noturno, que representam aproximadamente 17,5% das matrículas do EM, terão a carga horária flexibilizada com o uso de EaD, conforme discutiremos, percebemos que o proclamado reestabelecimento da centralidade da FGB não procede.

Um dos traços mais importantes deste pacote de reformas é o de instituir a privatização por meio das Parcerias Público Privado (PPPs) na EPT. Na nova legislação do NEM se permite que sejam reconhecidas

aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem: I – a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado (Brasil, 2024, Art. 35-B § 4º).

Ademais, as DCNEM definem que para se assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem os sistemas de ensino deverão assegurar, dentre outras coisas:

as possibilidades de expansão e ampliação dos espaços em que se realizam as atividades pedagógicas, na perspectiva da educação integral, considerando conexões e interações com os territórios e a mobilização de equipamentos sociais de cultura, esporte, lazer, saúde, segurança e proteção social e trabalho (Conselho Nacional de Educação, 2024, art. 11, inc. VI).

Esta orientação abre as portas para que uma parte da carga horária do Ensino Médio seja integralizada por meio das PPPs introduzindo-se o trabalho precarizado realizado em quaisquer empresas privadas, que tenham firmado um contrato com algum programa de aprendizagem profissional ou com instituição privada ofertante. Estas empresas poderão contratar estudantes como jovens aprendizes ou como estagiários vinculados a alguma instituição privada credenciada pela Conselho Estadual de Educação. Vale ressaltar que a instituição privada que ofertar o curso técnico por meio de PPP não necessariamente precisa passar por processo de reconhecimento de curso e autorização de funcionamento pelos órgãos de regulação estaduais. Basta que a modalidade de curso ofertado seja a de Qualificação Profissional, os chamados cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), ou cursos livres, que são cursos de curta duração que dispensam projeto político pedagógico e aprovação por qualquer órgão regulador. Basta apenas, como mencionado acima, um simples credenciamento, cujas regras, ficam a critério dos Conselhos Estaduais de Educação.

A concepção original da reforma, de itinerários flexíveis, está preservada neste modelo. Uma escola x de Ensino Médio poderia, por exemplo, ofertar um Itinerário Formativo de formação profissional e técnica na área Gestão de Vendas. O itinerário foi deliberadamente escolhido pela escola devido à circunstância de que se trata de uma instituição localizada em um município cuja atividade econômica principal, senão a única, é o comércio varejista. Este é o caso de parte importante dos municípios do interior de Minas Gerais por exemplo. Como não há na região nenhuma instituição reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação que ofereça o curso técnico de nível médio na área de vendas os estudantes terão que montar seu itinerário formativo a partir de convênios com instituições privadas de ensino que ofertam cursos FIC ou qualificações profissionais e preencher a maior parte da carga horária com horas de trabalho seja remunerado ou não.

Durante os 3 anos do ensino médio um determinado estudante cursará cursos de qualificação profissional com certificações como, por exemplo, os cursos de Operador de Supermercado, Estoquista e Auxiliar de Faturamento (os três sugeridos como certificações intermediárias do curso técnico em Vendas constante no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos) ainda que o setor de vendas não seja de seu interesse pessoal. A instituição privada que ofertará os cursos fará um convênio com o supermercado da cidade de modo que o jovem cursará uma carga horária semanal de 4 horas de trabalho supervisionado passando pelo estoque, pelo caixa e pelo setor de faturamento durante 2 anos integralizando 600 horas. Como na maioria dos casos de escolas em regiões do interior do país há escassez de oferta e as possibilidades de formação se tornarão cada vez mais fragmentadas pela mera justaposição de cursos de qualificação de naturezas completamente dispares e centradas apenas no cumprimento da carga horária em experiências de trabalho precarizado.

Já em 2013 o governo de Dilma Rousseff havia preparado o terreno para as substantivas modificações que viriam com a reforma do EM. Por meio da Lei 12.816/2013 o governo consolidou e ampliou significativamente o papel das instituições privadas no Pronatec

de modo a promover a transferência do dinheiro público para as instituições privadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT de 2021 aprofundam o processo de fragmentação por meio da consolidação da formação em módulos, certificações intermediárias e cursos de curta duração e pavimentam o caminho das PPPs na EPT.

Em 2023, primeiro ano do governo de Luis Inácio Lula da Silva, uma nova reformulação da EPT por meio da Lei nº 14.645/2023 aprofunda o caminho privatista permitindo o aproveitamento das horas de trabalho em programas de aprendizagem profissional para integralização da carga horária do Ensino Médio. Com a nova legislação, agora integrada ao EM, além da desoneração fiscal para empresas denominadas mantenedoras, o dinheiro público do fundo do Pronatec é repassado para as empresas privadas ofertantes para custear o valor integral da matrícula de cada aluno.

Na prática, o resultado da lógica da proposta de Itinerários Formativos flexíveis é a de um mosaico de cursos rasos oferecidos por distintas instituições privadas e combinados com a aprendizagem de habilidades e competências no próprio exercício do trabalho. O fato de que as instituições que ofertam os cursos tenham ênfases e visões distintas ou mesmo antagônicas acerca do percurso formativo não representa qualquer problema, na visão dos idealizadores da reforma. Não há um Projeto Político Pedagógico único que permita orientar a formação como um processo em que as partes (disciplinas, etapas, processos, etc) estão integradas em um todo. O que ocorre com o Novo Ensino Médio e as reformas complementares que alteraram as leis que regulamentam a EPT é uma descaracterização do que havíamos consolidado em termos da experiência de Educação Profissional e Técnica e da modalidade fundada na concepção de formação humana integral.

IV. EaD a todo vapor

O Novo Ensino Médio em sua primeira versão (Brasil, 2017a) havia aberto definitivamente a possibilidade do uso de EaD alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a seguinte redação: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (art. 36º, § 11º). A reformulação instituída pela Lei 14.945 (BRASIL, 2024) revoga este parágrafo na LDB e dá a seguinte redação: “O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, *excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia*, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” (Brasil, 2024, art. 35-B, § 3º, grifo nosso). O texto deixa certa ambiguidade ao não definir de que trata o caráter de excepcionalidade e o que se entende por ensino mediado por tecnologia, deixando a cargo dos estados a responsabilidade de regulamentá-los.

Na resolução do CNE que instituiu as novas DCNEM aparece a seguinte definição:

a educação mediada por tecnologia é uma prática pedagógica que permite a realização de aulas a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar do país e seus pressupostos são aula ao vivo e presença de professores, atuando como mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos tanto em sala de aula que recebe a transmissão quanto no estúdio que oferece a transmissão (Conselho Nacional de Educação, 2024, art. 5º, inc. XX).

Contudo, é introduzido nesta mesma resolução o conceito de educação híbrida que não estava presente na Lei 14.945/2024.

educação híbrida: é a combinação e/ou integração de atividades pedagógicas, por meio de educação presencial no espaço físico escolar e não presencial, mediadas pelo planejamento e ação docente, com suporte nas tecnologias digitais de informação e comunicação e ambientes on-line, que visam a inovação e ampliação de tempos e espaços no processo educativo, com organização curricular e de planejamento compatíveis (CNE, 2024, art. 5º, inc. XXI).

A definição de educação híbrida aparece de modo isolado nas disposições preliminares da norma sem, contudo, ser referida em nenhuma outra parte das diretrizes. Ora, mas porque ela é definida se não está regulamentada pela norma? A resposta é imediata: para que seja regulamentada pelas secretarias de educação estaduais e amplamente utilizada sob a batuta das diretrizes de flexibilização e ancoradas na ambiguidade da lei federal.

Na mesma norma o CNE, fazendo uso igualmente da ambiguidade na definição do caráter de excepcionalidade, autoriza o uso da EaD na modalidade de Ensino Médio noturno. Lê-se: “O Ensino Médio noturno, ofertado de forma regular e presencial, excepcionalmente, a critério do sistema de ensino, poderá se valer dos recursos da Educação mediada por tecnologia para atender suas especificidades” (CNE, 2024, art. 28, inc. V, § 3º).

Já a análise da aplicação concreta da lei revela que a EaD continua sendo amplamente utilizada nas redes de ensino a despeito da suposta restrição. No Ensino Médio Gaúcho a resolução do Conselho Estadual de Educação permitiu que instituições de ensino que ofertam Ensino Médio, de forma regular e presencial, com carga horária superior às 3.000 (três mil) horas mínimas, podem valer-se, no limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária, da organização de atividades com recursos da Educação Mediada por Tecnologia e/ou Educação Híbrida (Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação [CEED], 2025).

Ainda mais grave é o fato de a flexibilização promovida atingir os estudantes oriundos das camadas populares por meio do noturno. Na mesma resolução do CEED-RS é autorizado o cômputo de até 30% da carga horária do noturno, por meio de EaD, sem sequer mencionar o termo excepcionalidade e podendo fazer uso da famigerada Educação híbrida (CEED, 2025). São ofertados, no noturno do Novo Ensino Médio Gaúcho, 9 períodos semanais na modalidade híbrido, distribuídos nos primeiros e últimos turnos do horário conforme a Fig. 2. Ademais, não há restrição da oferta de disciplinas da FGB na modalidade híbrida, havendo apenas uma

recomendação da Secretaria de Educação para que não sejam atribuídos períodos remotos às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Ensino Médio - Noturno - organização					
Períodos de 50 min	Seg	Ter	Quar	Qui	Sex
1º período: 18h10min	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido
Acolhimento: 19h	Janta	Janta	Janta	Janta	Janta
2º período: 19h20min	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
3º período: 20h10min	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
4º período: 21h	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
5º período: 21h50min	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
6º período: 22h40min	Presencial	Híbrido	Híbrido	Híbrido	Híbrido

Fig. 2 – Guia de Matrizes Curriculares 2026. Seduc-RS.

Ademais, considerando-se a forte penetração do setor privado na EPT mediante a oferta de cursos de curta duração na modalidade EaD, somada à ambiguidade do arcabouço legal e à escassez de cursos técnicos de nível médio presenciais e de qualidade, configura-se o cenário propício para que os tubarões do ensino, abocanhando parte do erário público gerido pelo Pronatec, vendam formação precarizada para a nossa gente pobre.

V. A Pedagogia das competências e a BNCC: a alma da reforma

A proposição de um ensino pautado por competências não representa nenhuma inovação. A atual reforma apenas requeitou orientação pedagógica antiga (Dias; Lopes, 2003; Ramos, 2001), já levantada nos anos 90 e cujo projeto malogrou diante da resistência de todo um campo de intelectuais progressistas da época. A elaboração da BNCC representou um retorno a esta concepção agora renovada com o tempero das novas orientações do Banco Mundial. Em suas duas primeiras versões o conceito de competências deu lugar ao de *direitos e objetivos de aprendizagem*, levando muitos a acreditarem que o processo de elaboração da BNCC passou por uma ruptura, sendo capturado, apenas em suas versões finais, pelos interesses privatistas.

Cabe salientar, a partir da visão de conjunto sobre a reforma que tento evocar neste texto, que não se trata, propriamente, de uma mudança essencial. Tratam-se, em realidade, de conceitos conjugados, e que fazem parte de um mesmo arcabouço teórico desenhado pelas

agências do capital financeiro internacional. Heleno (2017) capturou bem as relações dos *direitos e objetivos de aprendizagem* com os objetivos do milênio do Banco Mundial.

A BNCC constitui a alma da reforma na medida em que lhe confere a concepção filosófica e o fundamento pedagógico. Este último, a pedagogia tecnicista busca replicar, na escola, a lógica do trabalho fabril em que o produto do trabalho não é o resultado direto da atividade de nenhum trabalhador individualmente, mas do concurso das ações de vários contribuindo para que este produto social seja estranho a todos. Ao mesmo tempo, contrariamente aos modos de produção precedentes em que os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador, o parcelamento da atividade na linha de montagem obriga o trabalhador a se adaptar ao processo (Saviani, 2008). A organização do trabalho pedagógico passa a ser dotada de uma racionalidade instrumental que visa estabelecer um controle rigoroso de operacionalização de objetivos a fim de maximizar a eficiência do processo. Isto resulta em um parcelamento do trabalho pedagógico e uma padronização do sistema de ensino (Saviani, 2008).

A concepção filosófica que enseja esta visão pedagógica é o pragmatismo. Nela a utilidade imediata governa o pensamento e a própria definição do que é considerado verdadeiro. Mede suas decisões pela régua dos interesses imediatos e rebaixa a prática social a um praticismo desligado da elaboração teórica. Tal como o pensamento do senso comum o pragmatismo entende a teoria como algo que dificulta ou até impede a consecução desses interesses. O pragmatismo erigiu o pensamento do senso comum a concepção filosófica promovendo uma disjunção entre teoria e prática. No contexto da pedagogia das competências, tal disjunção aparece como uma oposição entre a aquisição de habilidades e competências de um lado, e o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Esta inflexão promovida pela adoção da concepção pragmática da pedagogia das competências, ao colocar a centralidade do processo de ensino e aprendizagem na aquisição de habilidades e competências, rebaixa o processo de transmissão-assimilação de conteúdos interditando a possibilidade de uma formação humana integral.

Saviani destaca a importância deste processo para o trabalho educativo convidando-nos a refletir para além da visão de transmissão como ato mecânico.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 21).

Neste sentido Saviani (1991) argumenta sobre a necessidade de se dosar e sequenciar os conteúdos de modo a viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. A abordagem por competências promove uma ruptura com os processos contínuos e sequenciais de

encadeamento de conceitos intermediários como condição para se atingir aqueles mais gerais e complexos (Calazans *et al.*, 2025).

Os resultados são ainda mais graves quando nos defrontamos com o ensino de ciências em que se evidencia o caráter abstrato e com elevados graus de generalização dos conceitos científicos. A descontinuidade do sequenciamento resulta na desconexão entre processos, fenômenos e propriedades da natureza anulando as relações de generalidade existentes entre os diferentes conceitos e que expressam as relações entre eles. Esta fragmentação do processo cognitivo interdita o desenvolvimento de um sistema conceitual pleno como produto da atividade analítico-sintética do pensamento. Ela promove a própria fragmentação do pensamento resultando em um parcelamento da formação da personalidade.

Parte importante dos aspectos da reforma do EM que dizem respeito à flexibilização do currículo estão apoiados na BNCC como por exemplo a organização do currículo em áreas e não mais em disciplinas e a centralidade nas competências. É a BNCC que descreve o modo como essas competências devem orientar o trabalho pedagógico. Ver assim nos obriga a compreender que se trata de uma reforma (uma contrarreforma na realidade) muito mais ampla. Que está em curso a implementação de um modelo de educação que demanda alterações estruturais em várias partes do sistema. A reorientação e adaptação do EM às finalidades do capital necessita de uma base nacional para o currículo que por meio da flexibilização promova a cisão entre conteúdos e habilidades.

O Novo Ensino Médio, tal qual o falso rejuvenescimento prometido por Medeira, constitui um empreendimento pensado por ideólogos do capital financeiro e de suas agências, cujo propósito, sob a retórica da modernização, flexibilização e do protagonismo juvenil, consiste em remodelar a educação brasileira para, em verdade, aniquilá-la enquanto formação humana crítica e omnilateral (Saviani, 1991), substituindo-a pelo adestramento de sujeitos adaptáveis e servis. Como na tragédia grega, o discurso da cura de problemas importantes como a evasão escolar e os baixos índices de aprendizagem, encobre o esquarteramento das conquistas históricas: está em jogo a erosão das mínimas conquistas asseguradas pela Carta Magna, o rebaixamento da formação científica dada aos filhos dos trabalhadores e a consumação de um projeto privatista, que sob o mando da reforma, promove a usurpação do direito à educação. Impõe-se, como necessidade premente, a articulação de um amplo movimento pela revogação integral do Novo Ensino Médio, da BNCC, da Resolução CNE/CP nº 4/2024 que institui a política de formação de professores e de todas as reformas satélites que dão corpo a esse pacote privatista.

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **Learning for all:** investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington, D.C.: World Bank, 2011. Disponível em:

<https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/169531468331015171>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BANCO MUNDIAL. **Program Appraisal Document**: proposed loans in the amount of US\$250 million to the Federative Republic of Brazil for a Support to the Upper Secondary Education Reform Operation. Washington, D.C.: World Bank Group, 2017. (Report No: 121673-BR). Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/276091512067824977/txt/Brazil-PAD-revised-11292017.txt>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.17037. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. D. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018V10N21P47-70>.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1-3. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. **Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. 2017b. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55951>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 148, p. 1-5, 1º ago. 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

CALAZANS, M. M. *et al.* **As contribuições da psicologia marxista para a crítica à fragmentação da formação de conceitos científicos e à pseudorreforma do Novo Ensino**

Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 15., 2025, Belém - PA. **Anais [...]** Belém: ABRAPEC, 2025. ISSN 1809-5100. Disponível em: <https://enpec.abrapec.com/anais/enpec2025/trabalhos>. Acesso em: 24 abr. 2026.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 161, n. 221, seção 1, p. 48, 14 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 24 abr. 2026.

DA SILVA, D. S.; CAÚ, J. N.A. A lei nº 14.945/2024 e os rumos da política de ensino médio no Brasil: limites, avanços e o desafio da formação integral. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, 2025.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de abr. 2026.

FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C. dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e94918>.

FORNARI, M. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5218>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. DOI: 10.22409/tn.v19i39.47181. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 15 abr. 2026.

JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 132-155, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021132>.

JORGE, M. A. Reforma do Novo Ensino Médio abre caminho para corrigir distorções, mas deixa pontos importantes em aberto. In: Universidade Estadual Paulista. **Jornal da Unesp**, [online], 23 ago. 2024. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9vx7v4c>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. D. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/GMED.V9I1.21835>.

OSTERMANN, F.; SANTOS, F. R. V. dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

PELLISSARI, L. B.; CAETANO, M. R. O itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos Federais: uma análise do campo normativo. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-17, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16893. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16893>. Acesso em: 20 abr. 2026.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEED nº 385, de 06 de agosto de 2025**. Estabelece normas complementares para o Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2025. Disponível em: <https://www.doers.rs.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2026.

SANTOS, G. A. dos; SILVA, G. P. da. O processo legal de implementação do Novo Ensino Médio Brasileiro (2017-2024). **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 8, p. e17482, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n8-237>.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SILVA, K. N. P. Reforma do Ensino Médio no Brasil (2016-2024): contradições entre políticas curriculares e a proteção integral da juventude. **Currículo sem Fronteiras**, v. 25, p. e2749, 2025.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/769/721>. Acesso em: 20 abr. 2026.

*Marcos Calazans*⁴

Departamento de Física – Universidade Federal de Ouro Preto



Direito autoral e licença de uso: Este artigo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

⁴E-mail: calazans@ufop.edu.br