rbpae

DOI 10.21573/rbpae.v42i1.147331

CC BY NC SA

O Ensino Médio Brasileiro no contexto das Reformas Educacionais Pós 2017: reflexões e problematizações

Brazilian Secondary Education in the context of Post-2017 Educational Reforms: reflections and problematizations

La Enseñanza Secundaria Brasileña en el contexto de las Reformas Educativas posteriores a 2017: reflexiones y problematizaciones

JOCICLEIDE DE SOUSA FREITAS[1]

TADEU JOÃO RIBEIRO BAPTISTA[2]

Resumo: A pesquisa debruça-se sobre a educação enquanto um terreno de interesses e disputas e, mais especificamente, sobre a Lei 13.415/2017 e a Lei 14.945/2024 relativas ao ensino médio brasileiro. Objetivou-se analisar estes dispositivos legais e os impactos educacionais na constituição do novo ensino médio (NEM), bem como discutir as implicações na formação dos discentes. As leis foram analisadas a partir de uma pesquisa documental. Conclui-se que ambas as reformas traduzem um entendimento de educação como mercadoria pautada nos interesses do capitalismo.

Palavras-chave: Ensino médio; Novo ensino médio; Reformas; Lei 13.415; Lei 14.945.

Abstract: *The research focuses on education as a terrain of interests and disputes and, more specifically, on Law 13.415/2017 and Law 14.945/2024 related to Brazilian secondary education. The objective was to analyze these legal provisions and the educational impacts on the configuration of the New High School (NEM), as well as to discuss the implications for student education. The laws were analyzed through documentary research. The study concludes that both reforms reflect an understanding of education as a commodity driven by capitalist interests.*

Keywords: *Secondary school; New secondary school; Reforms; Law 13.415; Law 14.945.*

1 ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4207-6560. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, Brasil.

2 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5140-2032. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Natal, RN, Brasil.

Resumen: *La investigación se centra en la educación como un ámbito de intereses y disputas, y más específicamente en las Leyes 13.415/2017 y 14.945/2024, relativas a la educación secundaria brasileña. El objetivo fue analizar estas disposiciones legales y su impacto educativo en la constitución de la nueva educación secundaria (NEM), así como discutir sus implicaciones para la formación del alumnado. El análisis de las leyes se realizó con base en investigación documental. Se concluye que ambas reformas reflejan una comprensión de la educación como una mercancía basada en los intereses del capitalismo.*

Palabras clave: *Bachillerato; Nueva educación secundaria; Reformas; Ley 13.415; Ley 14.945.*

INTRODUÇÃO

O cenário socioeducativo brasileiro tem se constituído em um terreno de intensas disputas de interesses e se consolida como uma esfera da vida humana atravessada de lutas por quem busca uma educação que se pretenda crítica, emancipada, omnilateral e integral. Neste contexto, voltamos nosso olhar para a última etapa da educação básica, ou seja, o ensino médio brasileiro (EMB) e elucidamos, neste ensaio teórico-reflexivo, as reformas instauradas no Novo Ensino Médio (NEM) por meio da Lei 13.415/2017, bem como a Lei 14.945/2024 que revoga alguns itens do primeiro dispositivo. Ambas alteram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996).

As alterações advindas tanto da Lei 13.415/2017 denominada neste texto como Lei da "Reforma" do NEM, quanto a Lei 14.945/2024 denominada de "Reforma da Reforma" ou ainda "novíssimo ensino médio", o qual será denominado aqui de Mais Novo Ensino Médio (MNEM), em suma, preservam uma concepção de educação alinhada ao neoliberalismo e traduzem a educação como uma mercadoria explorada pelo Capital. Retiram a educação do campo do direito social, modificando os papéis daqueles que a constituem. Assim, os alunos se tornam clientes; os professores são vistos como prestadores de serviços e a escola passa a funcionar na lógica empresarial.

Diante do exposto, este ensaio discute e analisa as políticas educacionais do contexto brasileiro referente à constituição do NEM promulgadas em 2017 e, posteriormente alteradas em 2024, pelo MNEM, bem como critica os impactos destes dispositivos na formação dos sujeitos.

O texto está organizado em quatro tópicos: 1) A Reforma do NEM de 2017: aspectos teórico-conceituais, históricos e legais; 2) A Reforma da Reforma do MNEM de 2024: as principais alterações no dispositivo anterior; 3) Impactos das políticas neoliberais na formação discente; e 4) Possibilidades de resistência e enfrentamento.

As críticas têm suporte em obras marxistas ou marxianas, bem como nas concepções de educação e intencionalidades da Teoria Histórico Cultural alicerçadas também em pesquisas de autores brasileiros que discutem o NEM e seus desdobramentos e impactos para a formação dos sujeitos, como Silva (2018; 2023;

Ferreti e Silva, 2017; Silva e Araújo, 2021; Silva e Oliveira, 2023; Silva e Scheibe, 2017); Cássio (Cássio e Goulart, 2023; Zajac e Cássio, 2023), Frigotto (Motta e Frigotto, 2017), Ciavatta (Ciavatta, 2018), dentre outros.

As indagações que tensionam este texto são: em que conjuntura a "Reforma" e a "Reforma da reforma" do NEM foram implementadas e quais as justificativas, e aspectos do cenário político e econômico favoreceram a implementação? Quais são as repercussões da implementação destes dispositivos legais para a formação dos sujeitos? Como fazer frente a estas posições ideológicas e hegemônicas que estão alinhadas ao modo de produção capitalista? Quais são as possibilidades de desvelar, problematizar e de trazer à tona os impactos deste tipo de educação para nossa sociedade?

A REFORMA DO NEM DE 2017: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS

Em 2017, o cenário político brasileiro estava bastante instável devido ao impeachment da Presidenta Dilma Roussef, enquanto Michel Temer assumia a gerência do país. Precisamente 15 dias depois, institui de maneira antidemocrática, sem consulta pública, uma reforma para o EMB.

O NEM instaurado inicialmente pela Medida Provisória nº 746 e, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017, alterou a forma e o conteúdo do EMB. Pereira (2019) destaca que, apesar da Reforma do EM ter se concretizado no governo Temer, a sua ideia seminal data de 2013 germinada no projeto de lei (PL) 6.840/2013 que havia sido fruto do trabalho da Comissão Especial destinada a realizar Estudos e Proposições para o EMB com a finalidade de propor alternativas formativas.

Sobre o PL 6.840/2013, Silva e Cheibe (2017) destacam duas propostas: a primeira consistia em organizar o currículo baseado em ênfases/áreas de escolhas dos discentes propondo uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, em que os discentes poderiam, no último ano, fazer a opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. E, o segundo aspecto consistia na obrigatoriedade de uma jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos, ponto que ameaçava o direito à educação para os jovens da classe trabalhadora, explicitando "[...] desconhecimento a respeito da rede de escolas, muitas delas sem a mínima estrutura física ou professores em quantidade suficiente para dobrar a jornada" (Silva; Cheibe, 2017, p. 25).

Ferreti e Silva (2017) destacam alguns aspectos no texto da MP nº 746 que despertaram a imediata atenção da mídia, dentre estes a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, bem como a possibilidade de o exercício da docência ser desempenhado por sujeitos com o dito "notório saber" em alguma especialidade técnico-profissional. Para os autores, a ampla

exposição midiática acirrou o debate sobre a reforma e a ênfase nesses dois aspectos camuflou outras questões, como a possibilidade de alteração da estrutura curricular e o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação.

O NEM reorganiza estruturalmente o EMB e passa a privilegiar a inserção dos denominados itinerários formativos, reduz a carga horária voltada para os componentes curriculares da formação básica e constitui uma etapa de ensino voltada para o mercado de trabalho. Apesar da promulgação da lei em 2017, só em 2022 a implementação se efetivou nas escolas brasileiras, posto que durante 2020 e 2021 vivemos o cenário de pandemia da COVID-19. Segundo Cássio e Goulart (2022), o semestre 2022.1 marca o início da implementação do NEM (Lei n. 13.415/2017) em grande parte do território brasileiro em que os discentes desta etapa começam a experimentar os efeitos perversos da reforma.

Entra em cena novamente o debate acerca da escola dual, ou seja, uma escola marcada pela formação propedêutica e outra voltada à preparação para o mercado de trabalho. Sobre o cenário político e econômico brasileiro:

> [...] com a Emenda Constitucional 95, que significou o desmantelamento do estado brasileiro quanto as suas responsabilidades referentes às garantias de direitos universais. Ao congelar os investimentos públicos por 20 anos – exceto aqueles valores destinados ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública [...]. É a partir deste contexto que o Ministério da Educação foi autorizado a iniciar negociações de empréstimos na ordem de US$250 milhões junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento para implementar as mudanças que tomaram forma na Lei 13.415/2017 (Coelho; Souza, 2018, p. 53)

Os argumentos legitimadores dessa reorganização do EMB localizavam-se nos dados relativos à própria marginalização desta etapa da educação básica que se traduzia no insucesso dado pelos altos níveis de abandono e reprovação. Sobre isto, quatro situações centrais estavam presentes na exposição de motivos da MP nº 746/2016 que justificariam a reformulação desta etapa de ensino, a saber:

> [...] o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário formação técnica e profissional (Ferreti; Silva, 2017, p. 393-394).

Diante deste contexto, o NEM foi pautado na lógica neoliberal e acirrava uma dicotomia histórica em torno da escola dual. Sobre isto Pereira (2019) afirma que a educação brasileira é historicamente marcada por este ensino dual e excludente, em que a classe trabalhadora tem uma formação para exercer o trabalho mecanizado e a classe elitizada é dotada de conhecimentos e saberes mais completos. Afirma ainda que as conquistas que foram na contramão deste quadro são fruto de lutas, embates e de necessidades motivadas por questões sociais e econômicas.

Silva e Cheibe (2017) complementam que os argumentos em torno da reforma curricular estavam alicerçados no atendimento de demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços, defendendo a necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou pelo setor empresarial aproximando o EMB de uma visão mercantilizada da escola pública, estabelecendo critérios pragmáticos.

As principais modificações instituídas pelo NEM se centralizaram na ampliação da carga horária total; na alteração curricular; na instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); nas avaliações; nos itinerários formativos e na privatização da educação (Pereira, 2019).

Com relação à carga horária do EMB, a Lei da Reforma (Brasil, 2017) institui a ampliação progressiva de 800h/ano para 1400h/ano, em que se buscou atingir o total de 1000h/ano no prazo máximo de 5 anos, a partir de março de 2017, totalizando um quantitativo de 3000h ao final do EMB. E, em 2022, chegaria ao quantitativo de 4200h nesta etapa do ensino.

O artigo 36 da Reforma centra-se sobre a reformulação curricular em que o ensino de Língua Inglesa passa a ser obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A Lei institui também que o currículo do EMB passaria a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deveriam ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares e de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino e a organização da segunda parte do currículo dar-se-á nos seguintes itinerários: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Ao instituir a Lei da Reforma, a implementação dos itinerários formativos deveria se dar conforme a disponibilidade orçamentária e de pessoal e das condições de infraestrutura das redes públicas e coloca nestas a responsabilidade sobre o que ofertar. Entretanto, o que se observou foi que:

> [...] as propagandas enganosas veiculadas pelo Governo Federal na ocasião da tramitação da MP levavam as(os) jovens a acreditarem que seriam eles(as) a escolher seus itinerários [...]. No entanto, a pretensa flexibilização do currículo, a partir de cincos percursos formativos, não será produto da escolha das(os) estudantes, como toda a publicidade institucional buscou construir [...]. A decisão de oferta está nas mãos dos sistemas de ensino, ao passo que para as(os) jovens as possibilidades de escolha serão diminutas, ou mesmo inexistentes (Duarte et al., 2020, p. 9).

Sobre a questão da privatização e estabelecendo, a correlação com o quinto itinerário formativo denominado formação técnica e profissional, os sistemas de ensino podem, conforme esta lei – na parte diversificada do currículo –, optar pela oferta apenas deste itinerário e poderão

> [...] ser realizadas parcerias com o setor privado que receberão recursos públicos para esse fim através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB e essa "parceria beneficia claramente o setor privado e tem como objetivo favorecer particularmente as instituições do Sistema S (SENAI, SEBRAE, SENAC, SENAR, SESC, SESCOOP, SESI, SEST, SENAT), que já são amplamente conhecidas pela oferta dos cursos técnicos. Essa parceria também significa um descompromisso com as instituições públicas federais que possuem os cursos técnicos integrados e representa a clara intenção de privatizar o ensino público de qualidade, em função das instituições privadas e dos repasses de verbas [...] (Pereira, 2019, p. 67).

A reforma do EMB estava alinhada:

> [...] com as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sendo também condizentes com as recomendações da Unesco (2003) e da OCDE (2009) para o Ensino Médio. No Brasil, essas propostas foram incorporadas pelo empresariado, organizado no movimento Todos Pela Educação (TPE) e seus parceiros, que congregam os maiores empresários brasileiros (Duarte et al., 2020, p. 4).

Em suma, a Reforma de 2017 legitimou e fomentou uma privatização da educação ao instituir a possibilidade desses itinerários formativos no âmbito da formação profissional e, para além disso, promoveu uma precarização da carreira docente na medida em que os professores se viam diante da incumbência de ministrar componentes curriculares que não dialogavam com a sua formação a fim de complementar a carga horária de trabalho. O que se viu, após implementação, foi a oferta de componentes curriculares que promoviam o esvaziamento da educação, de seu sentido e que instauraram na escola a dinâmica da empresa atendendo aos interesses neoliberais financiados por organismos internacionais.

A REFORMA DA REFORMA DO MNEM de 2024: AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NO DISPOSITIVO ANTERIOR

Impulsionada pela mobilização e pressão social dos que fazem, defendem e discutem a educação nacional, emerge um movimento que se fortalece em prol da revogação do NEM (Lei 13.415/2017) culminando na sanção da Lei 14.945/2024 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta lei altera e revoga parcialmente a lei da Reforma, passando a vigorar a partir de 2025 e sendo denominada como a "Reforma da Reforma" ou ainda de "novíssimo ensino médio" (MNEM). O dispositivo altera, portanto, a LDB, definindo diretrizes para o EMB, e as Leis nº 14.818/2024, 12.711/2012, 11.096/2005 e 14.640/2023 (Brasil, 2024). Pontuaremos, nesta pesquisa, as alterações implementadas nos artigos 24, 36 e o veto do § 3º do art. 44, bem como os acréscimos implementados nos artigos 35-B, 35-C, 35-D.

A Lei que institui o MNEM traz como significativas alterações a retomada de carga horária total de 2400h para a FGB (formação geral básica), o fomento à matrícula dos discentes do EMB, a regulamentação dos itinerários formativos e o veto relativo ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (principal porta de acesso ao ensino superior) que, pela lei da Reforma de 2017, passaria a incluir os conhecimentos relativos aos itinerários formativos, o que acirraria ainda mais as desigualdades de acesso ao ensino superior se concretizado.

A seguir, temos um quadro-síntese acerca das principais alterações implementadas pela Lei 14.945/2024 no EMB, observe-se os destaques em negrito, posto que estes enfatizam as alterações implementadas no trecho da lei:

Quadro 1 - Análise comparativa das alterações entre as Leis 13.415/2017 e 14.945/2024

ARTIGOS	LEI 13.415/2024 (NEM)	LEI 14.945/2024 (MNEM)
Art. 24	Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – Carga horária mínima anual será de **800 horas** para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1° A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser **ampliada de forma progressiva,** no ensino médio, para **1.400 horas**, devendo os sistemas de ensino oferecer (sic), no prazo máximo de **cinco anos,** pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.	Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e **de 1.000 (mil) horas para o ensino médio,** distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Quadro 1 - Análise comparativa das alterações entre as Leis 13.415/2017 e 14.945/2024

ARTIGOS	LEI 13.415/2024 (NEM)	LEI 14.945/2024 (MNEM)
Art. 36	Art. 36 – O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos,** que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas; V. formação técnica e profissional. § 1° A **organização das áreas de que trata o caput e das respectivas** competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. [...]. § 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...]. § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. [...]. § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.	Art. 36 – **Os itinerários formativos,** articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de **600 (seiscentas) horas,** ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas; V. **formação técnica e profissional,** organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)** referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei. § 1º (Revogado). § 1º-A Cada **itinerário formativo** deverá **contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento** previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput,* ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput deste artigo. [...]. § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno **concluinte ou egresso** do ensino médio cursar um **segundo itinerário formativo.** § 6º A oferta de **formação técnica e profissional** poderá ser realizada **mediante convênios ou outras formas de parceria** entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, **preferencialmente públicas**, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará: [...]. § 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.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Leis 13.415/2017 (Brasil, 2017) e Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024).

No quadro 2 abaixo, destacamos os artigos que foram inseridos pela Lei 14.945/2024 por promoverem modificações na estrutura curricular desta etapa da educação básica.

Quadro 2 - Acréscimos efetivados pela Lei 14.945/2024

ARTIGOS	LEI 14.945/2024
Art. 35-B	O currículo do ensino médio será composto de **formação geral básica e de itinerários formativos.** § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de **projetos de vida,** em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. § 3º 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. § 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em **regime de tempo integral,** excepcionalmente, os sistemas de ensino **poderão reconhecer 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, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio; II – a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e III – a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis.”
Art. 35-C	A formação geral básica, com **carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas,** ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei. Parágrafo único. 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”.
Art. 35-D	A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá **direitos e objetivos de aprendizagem,** conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. § 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica. § 2º O ensino médio será **ministrado em língua portuguesa,** assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas. § 3º Os currículos do ensino médio **poderão ofertar outras línguas estrangeiras,** preferencialmente **o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024).

Com relação à carga horária anual e total, conforme o MNEM, a etapa terá o mínimo de 1000h de carga horária anual distribuídos em 200 dias letivos, devendo-se progredir para um total de 1400h/ano conforme as metas e os prazos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação. Isto significa dizer que a etapa do EMB completa terá duração mínima de 3000h, progredindo-se para 4200h. Este currículo do ensino médio é detalhado no Art. 35 explicitando que deverá ser composto de uma formação

geral básica e itinerários formativos. A elevação da carga horária destinada à FGB representa um avanço frente ao anterior, posto que o quantitativo de 1800h levou a um esvaziamento e a uma redução da carga horária de componentes curriculares clássicos e que compunham a FGB, para dar espaço aos chamados itinerários formativos.

Quanto aos itinerários formativos, o dispositivo de 2024 reafirma que devem estar articulados com a formação geral básica e à parte diversificada do currículo e em consonância com as características locais, regionais e as possibilidades de oferta das unidades de ensino sendo compostos por aprofundamentos das área de conhecimentos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas) ou da formação técnica e profissional de ao menos uma das áreas do conhecimento, devendo ser ofertado o aprofundamento integral de todas as áreas. Entretanto, mantém no seu artigo 36, parágrafo 6º, a possibilidade de oferta de formação técnica e profissional mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional.

Acerca do veto que trata o artigo 44, parágrafo 3º, temos um importante aspecto que versava sobre o ENEM. Neste parágrafo da lei da Reforma de 2017, instituía que o processo seletivo para ingresso no ensino superior deveria considerar as competências e habilidades definidas pela BNCC (Brasil, 2017). Assim, caberia a possibilidade de alteração do formato de avaliação que poderia considerar os chamados itinerários formativos, o que geraria ainda mais desigualdades no acesso ao ensino superior brasileiro, dificultando ainda mais uma possível revogação considerando todas as mudanças em torno da preparação dos jovens para o Exame, movimentando uma grande rede de escolas públicas e particulares. O ENEM, criado em 1998, se caracteriza pelo seu caráter interdisciplinar em que os concluintes do EMB podem pleitear uma vaga nas diferentes universidades do país, sejam públicas ou privadas.

Salienta-se que muitos aspectos do NEM de 2017 ainda se mantêm, tais como a precarização da carreira docente e a privatização da educação. Estes fatos implicam uma formação que visa "moldar" os sujeitos desta etapa de ensino para uma lógica individualista incutindo nas subjetividades a concepção neoliberal de que se este não alcançar "sucesso" é responsabilidade pessoal e não do próprio capitalismo que é por natureza contraditório e desigual.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA FORMAÇÃO DISCENTE

As transformações socioeconômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas junto à globalização repercutiu nas instituições educativas e se efetivaram por leis que impactaram a educação básica, vide NEM, materializada na BNCC (2018) trazendo retrocessos sob a égide da pedagogia das competências que orienta a formação para o atendimento de demandas do mercado neoliberal (Freitas; Freitas; Baptista, 2024).

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) afirmam que a tríade composta pelo NEM de 2017, a BNCC de 2018 e a publicação da Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 não rompem com uma tendência neopragmática de conhecimento, pelo contrário a agrava ainda mais, "[...] ao eleger a supremacia das competências, em detrimento do conhecimento, sobretudo no que concerne à capacidade de agir, exercitar, argumentar, escolher, cuidar e valorizar em determinadas situações – todas essas ações pautadas pelo imediatismo" (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 11).

Pontua-se alguns indicativos de que a:

> [...] "aprendificação" da pedagogia das competências operou uma síntese inédita no texto do currículo oficial da terceira versão da Base em diante, na direção de um projeto educacional muito mais individualista que o dos PCN, assim como enfraqueceu o legalmente bem definido direito à educação (Zajac; Cássio, 2023, p. 1).

Lima (2019) afirma que os fundamentos sociais da BNCC (2018) explicitam a ação empresarial presente na educação que desemboca no rebaixamento intelectual dos conteúdos, na centralização e no controle dos conhecimentos, na destituição de autonomia didático-pedagógica docente, no acirramento das desigualdades socioespaciais e na adequação dos sujeitos à sociabilidade capitalista enfocando a flexibilização, as habilidades, as competências e o empreendedorismo, ou seja, a reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível.

Destarte, verifica-se formas de pensar, ver e estruturar o fazer pedagógico concretizado a partir do currículo pautado na lógica neoliberal, traduzido enquanto percurso que não é neutro ou alheio ao contexto social e que serve a interesses, portanto precisa ser descortinado, contestado e repensado por quem pensa e faz os processos educativos formais no Brasil. Esse contexto de instabilidades e retrocessos tem rebatimentos na identidade do trabalho docente, bem como nas práticas pedagógicas que atuam nesse nível de ensino e é neste cenário de transformações e incertezas que se consolida o atual EMB.

Sobre esta racionalidade neoliberal instituída e a questão dos impactos das reformas de base neoliberal que vem se consolidando no Brasil cabe a indagação sobre que sujeitos estamos formando. Dardot e Laval (2016) alertam que há um processo

de construção do indivíduo nos moldes do neoliberalismo, sujeitos que tomam para si o discurso do individualismo, meritocrático e do empreendedor de si mesmo. Essa produção de subjetividade neoliberal é nefasta.

Ao analisarmos o estado atual do EMB, temos alguns dados estatísticos atuais e retrospectivos do Censo Escolar (tabela 1), no qual se percebe uma redução do quantitativo de matrículas totais dos discentes do ensino médio, dentre outros indicadores.

Tabela 1 - Dados sobre o ensino médio brasileiro nos anos de 2015, 2017, 2023

Ano	Nº de matrículas (rede pública e privada)	Taxa de reprovação	Taxa de abandono	Taxa de aprovação	IDEB[3]
2015	8.076.150	11,6%	6,8%	81,6%	3,5
2017	7.930.384	10,9%	6%	83,1%	3,5
2023	7.676.743	5,3%	3,4%	91,3%	4,1

Fonte: Censo escolar e IDEB, 2025. (Disponível em: https://qedu.org.br/brasil)

Destaca-se a melhoria no IDEB, acompanhada da redução da taxa de abandono e reprovação, entretanto pontua-se o que realmente estamos tomando como parâmetro nas avaliações de larga escala para determinar estes índices, dada a centralidade da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática, recentemente acrescida de Ciências e, além disto, o formato destas avaliações é contestado. Garcia e Miranda (2024) afirmam que avaliações externas em larga escala estão bem consolidadas em estados e municípios brasileiros, mas há grande discussão em torno daqueles que se entusiasmam com a suposta precisão dos resultados, expressos de maneira quantitativa e de outros que as recusam como se elas fossem o sinônimo de um "mal", desprovidas de qualquer significado, importância e consistência.

Cabe destacar, também, a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial; de grupos empresariais que buscam configurar a formação da juventude brasileira e de grupos que têm interesse no fortalecimento das avaliações em larga escala, sejam elas internacionais ou nacionais, e na produção de materiais que resultam em um "[...] processo de padronização curricular, estreitamente adequado à venda de material pedagógico, livros e pacotes tecnológicos" (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 11).

3 Indíce de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos: a soma de português e matemática dividido por dois, multiplicado pela taxa de aprovação resulta na nota deste indicador.

Em virtude do formato das avaliações externas os diferentes sistemas de ensino têm pautado suas avaliações no mesmo modelo ou cultura avaliativa externa adotada, como destaca Alvernaz, Souza e Henrique (2021). Essa cultura engloba inclusive disciplinas excluídas da avaliação externa, instituindo tacitamente um modelo para todas as matérias escolares à luz dos testes unificados.

Compreendemos a importância das avaliações externas, entretanto coadunamos com os autores que criticam a forma e o conteúdo dessas avaliações, bem como o sistema de bonificação das escolas com melhor desempenho, enquanto que "pune" aquelas escolas com baixa performance. Entendemos que avaliar é uma ação que compõe o processo de ensino-aprendizagem de maneira contínua, processual e uma prova de múltipla escolha, por vezes, pode não refletir a apreensão e os conhecimentos adquiridos pelos discentes.

Entende-se, portanto, que o NEM e o MNEM conservam – a primeira reforma em maior medida que a segunda – a atuação de uma racionalidade neoliberal que impacta e molda os sujeitos, garantindo, como nos coloca Althusser (2022) ao abordar os aparelhos ideológicos do estado, a reprodução do próprio modo de produção pela perpetuação de sua ideologia. E isso se dá não apenas pela possibilidade de privatização e de inserção da iniciativa privada na esfera pública, mas também pelo acirramento das desigualdades entre as escolas públicas e particulares, a concepção de educação empresarial, do anti-intelectualismo e da negação da ciência que desemboca no sujeito neoliberal que incorpora o conceito de empreendedor de si mesmo.

Gonçalves, Lima Filho e Santos (2024), discutem o NEM focalizando em que medida conteúdos e práticas propostas caminham para conceitos individualistas e meritocráticos, afirmando que há uma expectativa de vida com condições de vida desejáveis e:

> Por mais difusas que sejam, essas expectativas de futuro indicam a vontade que esses estudantes, majoritariamente de contextos populares, têm de melhorar suas condições sociais e de suas famílias. Essas expectativas, no entanto, caminham junto a uma massificada adesão ao discurso meritocrático e individualista em geral, com baixa reflexão sobre os condicionantes sociais [...] (Gonçalves; Lima Filho; Santos, 2024, p. 18).

Assim, as consequências de uma possível escolha equivocada ou de um insucesso estaria atribuída ao discente, em que as:

> [...] consequências perversas dessa tendência estariam debitadas ao próprio sujeito jovem, pela 'escolha' equivocada de determinado 'projeto de vida'. Passa-se, então, a acreditar que a aprendizagem resulta unicamente da vontade e da boa escolha do sujeito, constituindo-se independente de todas as condições de materialidade da vida (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020, p. 11).

POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

Pensar a dinâmica educacional e, aqui situamos o debate acerca do EMB, nos incita em uma postura inicialmente de resistência, ou seja, de não aceitar passivamente o que se colocou de maneira arbitrária e antidemocrática em 2017, mas também de enfrentamento e atuação na proposição de alternativas que façam frente à conjuntura atual. A explicitação de intencionalidades e críticas sobre as reformas consistem em um primeiro passo, um diagnóstico situacional necessário para se avançar à construção coletiva de uma educação crítica, omnilateral e emancipada.

Coadunamos com o pensamento de Ciavatta (2018) ao arguir sobre a imposição de se adaptar às determinações do NEM ou resistir à sua aplicação. Diz a autora:

> As duas possibilidades dependem do tratamento que damos à realidade onde construímos nossas vidas, que são históricas e dialéticas. Adaptar-se ou resistir supõe compreender o movimento da vida social na totalidade das relações que constituem a própria reforma, as imposições dos termos da Lei e suas consequências para a formação e o trabalho docente na formação profissional (Ciavatta, 2018, p. 1).

Utilizando-se de conceitos gramscianos, podemos recorrer à concepção de que docentes, discentes, pais, enfim a sociedade civil precisam estar engajados na discussão no campo da educação em prol das transformações que precisam ser perquiridas. E isto deve se concretizar em distintas instâncias sociais, contestando o conceito hegemônico de educação, atuando na proposição e na constituição das políticas públicas educacionais e reivindicando uma educação que seja, de fato, integral e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto, as reformas de cunho neoliberal empreendidas após 2017 têm modificado a estruturação, a forma e o conteúdo do EMB acirrando disputas e reforçando o embate relativo à escola dual que marca a educação brasileira.

O NEM promulgado de modo antidemocrático, trouxe retrocessos à educação que desembocaram no desmonte educacional e na desvalorização do trabalho docente. E, em meio a indagações e pressões, promulga-se em 2024 a lei 14.945, que buscou dirimir os impactos da primeira reforma e trouxe avanços como aumento da carga horária para a FGB, a obrigatoriedade de diálogo entre os itinerários formativos e as áreas de conhecimento e, por fim, a revogação da inclusão dos itinerários formativos no ENEM.

Apesar dos avanços do MNEM, este continua sendo neoliberal e, portanto, revela uma concepção de educação como mercadoria, produzindo mão de obra para o mercado e o sujeito neoliberal, que não discute o trabalho precarizado, que desconhece seu papel transformador da realidade, sua existência e sua história. Posto que,

> [...] toda a história da humanidade tem sido uma história de luta de classes, de conflitos entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e oprimidas; que a história dessas lutas de classes forma uma série de evoluções a partir das quais atingiu-se hoje um estágio em que a classe oprimida e explorada (proletariado) não pode alcançar sua emancipação do controle da classe dominante e exploradora (burguesia) sem libertar ao mesmo tempo e para sempre, toda a sociedade da exploração, da opressão, das distinções de classes e das lutas de classes (Marx; Engels, 2004, p. 34).

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado.** 14. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

ALVERNAZ, Aline; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; HENRIQUE, José. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e06778, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6778. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783204-publicacaooriginal-151844-pl.html. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 27 de fevereiro de 2024.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.945-de-27-de-fevereiro-de-2024-539612655. Acesso em: 2 abr. 2025.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 38, p. 122–142, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1189. Acesso em: 17 abr. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620. Acesso em: 23 abr. 2025.

CIAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017—adaptação ou resistência? **Holos**, Natal, v. 4, p. 207–222, 2018. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152. Acesso em: 23 abr. 2025.

COELHO, João Paulo Pereira; SOUZA, Paulo Rogério de. Dimensões sócio-históricas da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017): a educação para o trabalho no contexto das políticas de financiamento educacional. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 47–55, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=7wdXN5kAAAAJ&citation_for_view=7wdXN5kAAAAJ:UebtZRa9Y70C. Acesso em: 19 jun. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DUARTE, Adriana Maria Cancela; REIS, Juliana Batista; CORREA, Licinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–26, 2020. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528. Acesso em: 23 abr. 2025.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 385–404, 2017. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/%3Fformat%3Dpdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

FREITAS, Jocicleide de Sousa; FREITAS, Jossilane de Sousa; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Pensar o fazer docente na educação física escolar a partir das perspectivas críticas da educação: reflexões iniciais e possibilidades de atuação. **CONEDU - Fundamentos da educação**, Campina Grande, v. 3, p. 196-214, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118943. Acesso em: 23 abr. 2025.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e273348, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/224108. Acesso em: 23 abr. 2025.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579–598, 2020. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/%3Fformat%3Dpdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliana Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/%3Fformat%3Dpdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org) **Diálogos críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: https://www.editorafi.org/640bncc. Acesso em: 23 abr. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MOTTA, Vânia Cardoso da.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355–372, 2017. Disponível em: https://www.google.com/search?q=http://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/%3Fformat%3Dpdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017: Avanços ou retrocessos na educação?** 2019. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [S. l.], 2019. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12217?mode=full. Acesso em: 25 jul. 2025.

PORTAL QEDU. **Censo escolar 2015, 2017 e 2023.** Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil. Acesso em: 29 abr. 2025.

PORTAL QEDU. **IDEB de 2015, 2017 e 2023.** Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/ideb. Acesso em: 29 abr. 2025.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 67, e25514, 2023. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia: a reforma do ensino médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6–14, 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 18, n. 47, p. 113–129, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9026606. Acesso em: 27 mar. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 19–31, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769. Acesso em: 2 mar. 2025.

ZAJAC, Danilo Rodrigues; CÁSSIO, Fernando. A aprendificação da pedagogia das competências na BNCC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, e270962, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/MJFV5YdC3q8xdNWxnkdLd9d/. Acesso em: 2 abr. 2025.

SOBRE OS AUTORES

Jocicleide de Sousa Freitas
Licenciatura Plena em Educação Física (UECE). Especialista em Educação Física na Educação Básica (UECE). Mestra em Educação Física (PROEF-UFRN). Doutoranda em Educação (PPGED-UFRN). Professora efetiva da rede estadual de educação do estado do Ceará.
E-mail: jocicleide.freitas.041@gmail.com

Tadeu João Ribeiro Baptista
Licenciatura Plena em Educação Física pela ESEFEGO. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil.
E-mail: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Recebido em: 06/05/2025
Aprovado em: 20/06/2025