

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: RESISTÊNCIAS E DESAFIOS RECORRENTES

SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL: PERSISTENT RESISTANCES AND CHALLENGES

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN BRASIL: RESISTENCIAS Y DESAFÍOS RECORRENTES

Maria José Pires Barros Cardozo ¹ 0000-0003-0059-7006
Marlon Bruno Barros Cardozo ² 0000-0003-4741-3147
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares ³ 0000-0002-5915-6742
Leandro Sartori ⁴ 0000-0001-6073-1313

¹ Universidade Federal do Maranhão – São Luís, Maranhão, Brasil; maria.cardozo@ufma.br

² Instituto Federal do Maranhão – São Raimundo das Mangabeiras, Maranhão, Brasil; marlon.costa@ifma.edu.br

³ Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; liliacolaress@gmail.com

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; leandrosartori.uerj@gmail.com

Resumo:

O objetivo do artigo é apresentar reflexões acerca das (contra)reformas do ensino médio no Brasil. Para esse intento, analisa as mudanças sofridas por este nível de ensino desde o final do Século XX, destacando elementos presentes em textos normativos como a LDB nº 9.394/1996, as DCNEM de 1998, a Lei nº 13.415/2017 e a recente Lei nº 14.945/2024. A metodologia utilizada na pesquisa é a bibliográfica e documental. A abordagem teórica fundamenta-se na análise da história do ensino médio no âmago das contradições entre capital e trabalho, refletindo a dualidade estrutural, econômica e cultural da sociedade brasileira. O texto aborda a histórica dualidade entre a formação propedêutica e a preparação para o trabalho e profissionalização, tecendo críticas às categorias de competência e empregabilidade por visarem a adaptação dos indivíduos à lógica do mercado. Como resultados, o artigo conclui que os instrumentos legais recentes tendem a acentuar a dualidade estrutural que historicamente marca o ensino médio. Eles aprofundam a divisão entre os alunos, em especial, preparando os da classe trabalhadora para ocuparem postos de trabalhos precários.

Palavras-chave: itinerários formativos; contrarreformas; competências; empreendedorismo; precarização.

Abstract:

The aim of this article is to present reflections on the (counter)reforms of upper secondary education in Brazil. To this end, it analyzes the changes undergone by this level of education since the late twentieth century, highlighting elements present in normative texts such as the LDB No. 9,394/1996, the 1998 National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM), Law No. 13,415/2017, and the recent Law No. 14,945/2024. The research methodology is bibliographical and documentary. The theoretical approach is based on an

analysis of the history of secondary education in the context of contradictions between capital and labor, reflecting the structural, economic, and cultural duality of society. The text addresses the historical duality between general academic education and preparation for work and vocational training, criticizing the categories of competence and employability for aiming to adapt individuals to the logic of the market. As results, the article concludes that recent legal instruments tend to accentuate the structural duality that has historically characterized secondary education. They deepen the division among students, particularly by preparing them to occupy precarious positions in the labor market.

Keywords: educational pathways; counter-reforms; competencies; entrepreneurship; precarization.

Resumen:

El objetivo de este artículo es presentar reflexiones sobre las (contra)reformas de la educación secundaria en Brasil. Para ello, analiza los cambios experimentados por este nivel educativo desde finales del siglo XX, destacando elementos presentes en textos normativos como la LDB N° 9.394/1996, las DCNEM de 1998, la Ley N° 13.415/2017 y la reciente Ley N° 14.945/2024. La metodología utilizada en la investigación es bibliográfica y documental. El enfoque teórico se fundamenta en el análisis de la historia de la educación secundaria en el marco de las contradicciones entre capital y trabajo, reflejando la dualidad estructural, económica y cultural de la sociedad. El texto aborda la histórica dualidad entre la formación propedéutica y la preparación para el trabajo y la profesionalización, criticando las categorías de competencia y empleabilidad por orientarse a la adaptación de los individuos a la lógica del mercado. Como resultados, el artículo concluye que los instrumentos legales recientes tienden a acentuar la dualidad estructural que históricamente ha caracterizado la educación secundaria. Profundizan la división entre los estudiantes, especialmente al prepararlos para ocupar puestos de trabajo precarios.

Palabras clave: itinerarios formativos; contrarreformas; competencias; emprendimiento; precarización.

Introdução

A história do ensino médio no Brasil está intrinsecamente ligada às contradições entre capital e trabalho, refletindo a luta de classes e a dualidade estrutural, econômica e cultural da sociedade. Essa dualidade se manifesta na diferenciação entre a formação propedéutica que facilita o acesso ao ensino superior e, usualmente, é destinada às classes mais abastadas, e a preparação para o trabalho dos filhos da classe trabalhadora, focada na inserção direta nas atividades produtivas exigidas pelo mercado.

Essa tensão configura a problemática central da identidade do ensino médio, que tem sido marcada por intensos debates, legislações e movimentos de educadores e estudantes. Um exemplo notório dessa disputa foi o processo de aprovação da Lei nº 5.692/1971, que instituiu

a profissionalização compulsória no então chamado Segundo Grau, gerando reações de diferentes segmentos sociais.

No caso deste artigo, o objetivo é apresentar reflexões acerca das (contra)reformas do ensino médio no Brasil. Para tal, o texto se propõe a analisar as transformações que o ensino médio tem vivenciado ao longo do Século XX e, mais detidamente, no contexto contemporâneo após a promulgação da Constituição de 1988 até os dias atuais. O estudo situa, sobretudo, a questão da formação por competências, discorrendo sobre os embates, resistências e disputas que caracterizaram a elaboração e aprovação das leis que reformularam esse nível de ensino no Brasil sob justificativa de tentar atender aos interesses dos estudantes de forma mais satisfatória.

O artigo está estruturado para discorrer sobre os debates e resistências no contexto das reformas desde o Século XX, destacando a ênfase no modelo de competências que se sobrepôs em especial no contexto contemporâneo. A sequência expositiva adotada apresenta: a metodologia de realização da pesquisa; seguida das discussões sobre o tema subsequências: nos debates do ensino médio da história da educação brasileira e, posteriormente, nas discussões sobre as (contra)reformas contemporâneas; e, por fim, são apresentadas as conclusões do presente estudo.

Metodologia

A pesquisa realizada para este artigo se constituiu a partir de estudos de ordem bibliográfico e documental. A abordagem foi escolhida para permitir a análise aprofundada das transformações vivenciadas pelo ensino médio no Brasil desde o século XX até os dias atuais, com foco especial na questão da formação por competências garantindo a manutenção da dualidade estrutural que compõe esta etapa da educação – constituída a partir dos estudos de caráter propedêutico e estudos de formação profissional com vistas ao trabalho. A metodologia citada subsidiou o estudo que buscou abordar embates e resistências que permearam o contexto de elaboração e aprovação das leis mais recentes que reformaram este último nível da educação básica.

Os documentos utilizados na pesquisa bibliográfica e documental foram categorizados para refletir as diferentes esferas de regulamentação e debate sobre o Ensino Médio no Brasil no Quadro 1 apresentado a seguir.

Quadro 1 – Categorização dos documentos citados no trabalho.

Categoria Documental	Documento Citado	Algumas observações
I. Leis de Diretrizes e Bases e Reformas da Etapa Ensino Médio	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e foi alterada pelas reformas posteriores.
	Lei nº 13.415/2017	Instituiu o "Novo Ensino Médio" (NEM), alterando a LDB.
	Lei nº 14.945/ 2024	Revogou a Lei nº 13.415/2017 e definiu novas diretrizes, mantendo ênfase nas competências e no empreendedorismo.
	Lei nº 5.692/1971	Instituiu a profissionalização compulsória no segundo grau, baseada na Teoria do Capital Humano.
	Lei nº 7.044/1982	Extinguiu a desobrigação da profissionalização no ensino de 2º grau e a converteu em opção.
	Lei nº 4.024/ 1961	Promulgada em 1961, estabeleceu a equivalência plena entre o ensino secundário e o técnico.
	Outras leis e decretos	1.076/1950; 1.821/1953; 3.552/1959; 14.818/2024; 12.711/2012, 11.096/2005; 14.640/2023; 11.494/2007; 11.161/2005.
II. Atos Normativos, Decretos e Medidas Provisórias	Decreto nº 2.208/1997	Retomou a dualidade ao separar a educação profissional da educação geral, constituindo um sistema paralelo.
	Decreto nº 5.154/2004	Revogou o Decreto nº 2.208/1997, propondo a simultaneidade entre a educação técnica e o ensino médio.
	Medida Provisória (MP) 746/2016	Alterou artigos da LDB e regulamentou a contrarreforma.
III. Documentos Curriculares e Avaliativos	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e PCNEM de 1998	Imputaram ao ensino médio a função de desenvolver competências para atender à reestruturação produtiva.
	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)	Formação por Competências e Habilidades.
	Parecer nº 5/2011 e Resolução nº 2/2012 (DCNEM)	Propuseram a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da formação humana integral.
	Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010 e Parecer nº 07/2010	Definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
	Portaria nº 438/1998 e Documento "Eixos cognitivos do enem" (2002)	Instituiu e definiu as competências essenciais ao desenvolvimento para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
	Pareceres nºs 45/1972 e 76/1975	Regulamentaram as habilitações básicas após a Lei nº 5.692/1971 para aliviar tensões.
	Documentos MEC (2008 e 2009)	"Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil" e "Ensino médio inovador".
IV. Projetos de Lei e Documentos de Movimento	Relatório da Comissão Especial (CEENS) I Câmara dos Deputados (Brasil, 2013)	Documento que subsidiou os debates da comissão de reformulação do ensino médio, destacando o consenso sobre o currículo "ultrapassado".
	Projetos de Lei (PLs)	PL nº 6.840/2013; Substitutivo de 2014; PL nº 2.601/23
	Portarias MEC	Portaria do MEC nº 52/2021; Portaria nº 399/2023; Portaria 627/2023; Portaria 1.145/2016.
	Carta Aberta ao Grupo de Transição (MNDEM, 2022)	Documento do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) que denunciou a redução de carga horária e prejuízos na formação.
	Diário Oficial da União (DOU), de 17/07/2017	Referenciado ao financiamento do Novo Ensino Médio junto ao Banco Mundial (Bird).

	Documento <i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i> (CASEL)	Instituição norte-americana cujas competências socioemocionais foram propostas pela BNCCEM.
--	--	---

Fonte: formulação própria

A utilização desses documentos permitiu ao artigo situar as (contra)reformas do Ensino Médio dentro do contexto da dualidade estrutural histórica da sociedade brasileira, marcada pela tensão entre capital e trabalho. Na seção seguinte, discutiremos o histórico do ensino médio, demonstrando as contradições que envolvem a dualidade educacional subjacente a esta etapa ao longo do século XX e, com especial atenção, as (contra)reformas contemporâneas que tem impactos para a finalização da educação básica.

Discussão

A história do ensino médio no Brasil está situada nas contradições entre capital e trabalho, refletindo a dualidade estrutural, econômica e cultural da nossa sociedade. As diversas (contra)reformas deste nível de ensino, desde o período colonial até o presente foram impulsionadas por embates, resistências e disputas que visavam conciliar as três funções clássicas atribuídas à educação básica: propedêutica, profissionalizante e formativa. A subseção a seguir explora o desenvolvimento histórico dessas (contra)reformas ao longo do século XX, analisando como as legislações buscaram, em diferentes momentos, adequar a formação dos estudantes às demandas do trabalho, perpetuando a separação entre a formação destinada às elites e a dos filhos dos trabalhadores.

Legado da dualidade: da formação elitista à profissionalização

Durante colonização brasileira sua economia concentrava-se na produção de pau-brasil, açúcar e café com utilização de força de trabalho composta pelos indígenas e negros num sistema escravista. A partir dos engenhos de produção de açúcar, os jesuítas organizaram alguns núcleos de formação profissional, denominados de escolas oficinas. No período imperial, depois da chegada da corte portuguesa, surgiram iniciativas de criação de instituições voltadas para Educação Profissional. Dentre elas destacavam-se as Casas dos Educando Artífices e os liceus de ofícios. As primeiras eram destinadas às crianças e jovens em situação de mendicância, órfãos e desvalidos que recebiam instrução primária e ensino de ofícios tais como: alfaiataria, carpintaria, tornearia etc. O ensino secundário destinava-se para preparação dos

filhos da elite para os cursos superiores, mediante os denominados “exames preparatórios”. Segundo Romanelli (1978), o Ato Adicional de 1834, além de normatizar essa dualidade referente a instrução das diversas camadas da população, instituiu às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário e ao Governo Geral o cuidado com o ensino superior e todos os níveis de ensino, privilegiando as elites na oferta da educação superior.

O processo dual de formação escolarizada se sustenta ao longo do período republicano com as legislações voltadas à educação. Em 1931, a Reforma Francisco Campos, dispôs sobre um ensino médio de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos- e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema manteve do ensino secundário acadêmico separado do ensino profissional, ao instituir as Leis Orgânicas para os diferentes ramos do ensino: industrial, comercial, normal e agrícola. O ensino médio foi dividido em dois ciclos: 1º (ginásial), com quatro séries e o 2º (clássico e científico) com três séries, porém continuou destinado à formação das elites, pois tinha como objetivo a *formação das individualidades condutoras* (Romanelli, 1978, grifos nossos).

A formação da força de trabalho foi complementada pelo sistema paralelo de formação profissional, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC. Ambos foram criados em 1940 por iniciativa do governo de Getúlio Vargas e a partir de então se constituíram em grandes aparatos privados de qualificação profissional, porém mantidos com recursos públicos. O SENAI e o SENAC, segundo Saviani (2007, p. 380), mantinham uma pedagogia tecnicista, planejando “a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” com processos educativos objetivos e operacionais e reconhecidamente individualistas, de adestramento e disciplina rígida. Essa pedagogia materializava-se por um sistema de ensino programado de tipo mecânico e tecnicista que era aplicado por meio de séries metódicas.

Somente na década de 50 do século XX, com a aprovação das Leis de Equivalência (Lei 1.076/1950, Lei 1.821/1953 e Lei 3.552/1959) foi estabelecida a correspondência entre o ensino secundário e o ensino técnico e, posteriormente, a equivalência plena com a promulgação da LDB nº 4.024 de 1961. A aprovação da Lei nº 5.692/1971 fundamentada nas ideias de Valnir Chagas e na Pedagogia tecnicista durante o governo civil-militar, implantou a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, instituindo a habilitação profissional, mediante a oferta de cursos técnicos para os alunos, com o objetivo atender as demandas da produção capitalista e frear as demandas de busca de vagas no ensino superior.

A proposta de profissionalização compulsória gerou descontentamentos das classes média e alta e, principalmente dos trabalhadores. A elite não aceitou o deslocamento dos seus filhos para as escolas privadas em busca de formação propedêutica que lhes possibilitasse o ingresso ao ensino superior; os empresários do ensino que reclamavam que não podiam arcar com os custos da educação profissional e; a classe trabalhadora não aceitavam a *terminalidade* decretada no segundo grau e a profissionalização compulsória que privava seus filhos de uma formação básica que lhes dessem condições de concorrer às vagas do ensino superior, uma vez que as escolas privadas ofereciam apenas a formação propedêutica, ou seja preparava os alunos para os vestibulares.

Com esses impasses e reivindicações de vários segmentos ligados à educação, o governo, com vistas a aliviar tensões e evitar desgastes, principalmente junto às elites, instituiu os Pareceres nºs 45/1972 e 76/1975. O primeiro regulamentou as habilitações básicas e enfatizou que ninguém deveria terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho; o segundo, apresentou três soluções para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena, correspondente à formação do técnico; habilitação parcial mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias e habilitação básica para iniciação em áreas específicas cuja ocupação seria definida no emprego.

Em 1982 a Lei nº 7.044 extinguiu a obrigação da profissionalização no ensino de segundo grau, converteu a habilitação profissional em opção pelas escolas e transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo assim às reivindicações das escolas privadas. Com essa lei, as escolas técnicas federais foram mais valorizadas, e ficaram com o encargo de formar trabalhadores de nível técnico para atender às exigências da produção capitalista.

Com a abertura democráticas outros debates passaram a permear o cenário educacional, problematizando a concepção de educação básica e a inserção do ensino médio enquanto etapa de formação, como discorreremos na sequência.

A redemocratização e o confronto de projetos

Em 1986 os movimentos sociais populares que participaram da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em Goiana com o tema “Educação e Constituinte”, elaboraram as propostas referente à educação para a Constituinte. O documento intitulado *Carta de Goiana*, destacou entre outros aspectos, o ensino de 2º grau como direito de todos e que no

currículo das escolas houvesse ligação como mundo do trabalho, mas sem submissão da escola ao trabalho. Contudo, é importante ressaltar que as proposições das CBEs se confrontavam com as ideias neoliberais e a reestruturação produtiva, assim como as influências dos organismos transnacionais de hegemonia do capital (Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional (AID), Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), cujas agendas passaram a orientar mudanças na economia e propor ajustamentos e reformas para os Estados, com a finalidade de assegurem a estabilidade econômica propiciar as condições para as livres operações do capital industrial e financeiro.

Foi nesse contexto que os projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tramitaram: o projeto dos movimentos dos educadores e estudantes destacou a necessidade de que o ensino médio fosse organizado com base na concepção de politecnicidade, a fim de que a relação trabalho-educação possibilitasse aos alunos a assimilação da relação teoria e prática. Essas ideias compuseram o projeto de autoria do Deputado Otávio Elísio, oriundo da V CBE de 1988, cujo tema foi “A lei de diretrizes e base da educação nacional, ressaltou que uns dos objetivos do ensino médio seria “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 42).

O projeto substitutivo do deputado Jorge Hage, apresentado em agosto de 1989 na ocasião do processo de tramitação oriundo das audiências e dos 13 projetos parlamentares, destacou a relação entre o ensino médio e a educação profissional, destacando que o ensino médio poderia ampliar sua duração e carga horária, incluindo objetivos adicionais de educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Posteriormente, no Senado o Substitutivo do Senador Cid Saboia e o projeto aprovado na Câmara dos deputados de número 101/1993 foram rejeitados e o projeto aprovado foi o do Senador Darcy Ribeiro. Assim a LDB nº 9.394/1996 ressaltou no artigo 35 os seguintes aspectos para o ensino médio:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Convêm mencionarmos, ainda, que um ano após a promulgação da LDB, o Decreto nº. 2.208/1997 retomou à dualidade, pois a educação profissional foi separada da educação geral. Enquanto a LDB, o artigo 40 propôs uma educação profissional independente e ao mesmo tempo articulada ao ensino médio, o Decreto em questão, no artigo 3º, colocou a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis: 1. Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; 2. Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e 3. Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Somente em 2004, após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva e das mobilizações e debates sobre o Ensino Médio, em especial o “Seminário Nacional “ensino Médio: construção política” realizado em maio de 2003 em Brasília por iniciativa da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), o Decreto nº 5.154 revogou o de nº 2.208/1997, porém, a questão da separação entre a educação profissional e formação geral não foi totalmente resolvida, uma vez que a novidade do Decreto nº 5.154/2004 foi a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de nível médio poderia ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, o que foi denominado de Ensino Médio Integrado (EMI).

Outro elemento dessa historicidade refere-se ao estabelecimento uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação dos trabalhadores, a formação por competências e a capacidade de manter-se empregável. Com base nessa lógica o artigo 35 da LDB 9.394 de 1996 dispôs que uma das funções do ensino médio é a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM aprovados em 1998, imputaram ao ensino médio a função de desenvolver nos alunos competências amplas para atender às necessidades da reestruturação produtiva e das mudanças na organização do trabalho, ou seja, preparar para o mundo do trabalho flexível, para as incertezas e imprevisões da sociedade da informação.

Nesses dois instrumentos normativos a competência foi concebida como o principal elemento do processo formativo, conforme expressa as DCNEM: a formação básica a ser buscada nesse nível de ensino “[...] realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informação [...]” (Brasil, 1999,

p. 74). Os mentores desses documentos estabeleceram que a organização curricular deveria ser constituída por competências de caráter gerais que preparasse tanto para atividades laborais como para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Em 2002 foi publicado um documento denominado “Parâmetros Curriculares + Ensino Médio” que procurou sanar as lacunas das DCNEM de 1999 na perspectiva de uma reorganização do currículo de acordo com as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), destacando a importância da interdisciplinaridade.

Cabe destacar, ainda, que em 1998 a Portaria nº 438 de 28 de maio instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estabelecendo que ele deveria conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho. Seguindo a lógica da pedagogia das competências, o Documento intitulado “*Eixos cognitivos do enem*” lançado pelo MEC em 2002, destacou cinco competências essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas.

Subjacente à categoria competência, estava a noção de empregabilidade que se refere à capacidade de tornar-se empregável, ou seja, movimentar-se no mercado de trabalho de acordo com as demandas da produção. Essas categorias visavam à adaptação dos indivíduos à lógica do mercado, pois justificam o desemprego pela (in)competência de cada um, buscando a produção de um *novo* tipo de trabalhador, cujos valores coletivos são transformados em valores individuais, responsabilizando-o por seu sucesso ou fracasso.

Em 2008 o Ministério da Educação (MEC) lançou o documento intitulado “*Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*”. Nesse documento enfatizou que em vista do desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino médio deveria fazer da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Pressupondo a articulação da ciência com a prática superando dicotomias entre a formação teórica geral e técnica instrumental”.

O documento denominado “*Ensino médio inovador*”, lançado em 2009, destacou que os pressupostos para um novo currículo inovador do ensino médio deveriam ser fundamentados numa perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos- saberes e competências, valores e práticas- que possibilite aos alunos condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 07/2010, definindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que estabeleceram as bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, destacando como um dos princípios, a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social. Para o ensino médio, as diretrizes destacam a preparação para o trabalho e a cidadania, destacando que

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (Brasil, 2010, p. 35).

O Parecer nº 5/2011, que passou por diversos debates e audiências públicas, propôs novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que, foram aprovadas pelo CNE/CEB, mediante a Resolução nº 2/2012. O artigo 5º ressaltou que o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, teria como base a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, essas categorias deveriam fundamentar as propostas e do desenvolvimento curricular das escolas de ensino médio. Seguindo esses pressupostos foi criado em 2013 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) com o objetivo de formar os professores e professoras para atuarem conforme as dimensões previstas nas DCNEM.

As diretrizes apresentavam como eixos dos currículos as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, contudo se articulavam, também, com as políticas curriculares de âmbito internacional com o propósito de associar a educação às novas "exigências decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho" (Brasil, 2011, p. 02). Para Ciavatta e Ramos (2012), elas reafirmavam a formação humana integral, porém não romperam com a formação para as necessidades de superação das qualificações profissionais restritas ao posto de trabalho, reafirmando convergências com a Pedagogia das competências profissionais que, passaram a se integrar por meio de eixos tecnológicos o currículo do ensino médio.

A partir do ano de 2013, forjam-se discussões que buscavam a reformulação da etapa final da escolarização básica, repensando a estrutura curricular a partir de áreas de conhecimento, com será aprofundado no próximo subitem.

A hegemonia neoliberal: competências e empregabilidade

As recentes (contra)reformas¹ do Ensino Médio começaram a ser pensadas por volta de 2013, ou seja, um ano depois da aprovação das DCNEM. O processo iniciou-se a partir do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG) com um Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013² que dentre outras proposições defendia o Ensino Médio diurno com jornada de 7 horas para todos os alunos. Para o ensino médio noturno, propunha duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. O ponto principal foi a organização curricular, com opções formativas para os alunos nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Para conduzir os debates desse PL foi constituída uma comissão na Câmara dos Deputados, com o objetivo de promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.

A comissão foi denominada de Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENS). Sua composição contou com 24 deputados oriundos dos partidos: PT, PMDB, PSCB, PP, DEM, PR, PSD, PDT, PTB, PSC, PC DO B, PRB, PSD e PSOL. O presidente da comissão foi o deputado Reginaldo Lopes do (PT/MG), a primeira vice-presidente a deputada Fátima Bezerra (PT/RN), a segunda vice-presidente o deputado Alex Canziani (PTB/PR), a terceira vice-presidente a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO) e o relator o deputado Wilson Filho do (PMDB/PB). Os trabalhos da comissão foram subsidiados por audiências públicas, seminários estaduais e um seminário nacional, cujas temáticas concentram-se em cinco eixos: currículo; integração do ensino médio com a educação profissional; formação de professores; condições de oferta e infraestrutura; instrumentos de avaliação do ensino médio utilizados pelo MEC. De acordo com o relatório final, o ponto mais debatido nas reuniões da comissão e nas audiências públicas foi a necessidade de readequação do ensino médio de modo a torná-lo mais atraente aos jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2013). O relatório enfatizou, ainda, que:

¹ O termo contrarreforma assenta na perspectiva que não aceita a concepção de reforma aos processos regressivos (Duarte *et al.*, 2020). E, ainda, ao fato de que o ensino médio vinha desde 2002 sendo objeto de uma reforma que, mesmo com limites, contrapunha-se às medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique.

² O PL foi resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterar a Lei nº 9.394/1996 com vistas a instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização dos currículos em áreas de conhecimento.

O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal e padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola. (Brasil, 2013, p. 8).

No âmbito dos dissensos, disputas políticas e ideológicas, no início de 2014 o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) composto por dez entidades do campo educacional³ fez várias críticas ao PL destacando que ele aprofundaria a dualidade educacional, precarizaria o trabalho docente, estando de acordo com empreendedorismo e os interesses dos grupos privados e dos organismos internacionais. Assim, realizou várias ações junto ao Congresso Nacional e ao MEC na perspectiva da não aprovação do PL em questão. Para tanto, foram realizados debates, produção de documentos e uma petição pública. Dentre as críticas, destacam-se: a fragmentação e hierarquização de conhecimentos; o viés formativo mercadológico; o cerceamento do direito de acesso ao conhecimento e a produção científica.

Como resultado dessas ações e das críticas ao PL, o próprio deputado Reginaldo Lopes elaborou um Substitutivo durante a tramitação do PL na Comissão de Educação que foi aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014, destacando alguns aspectos principais: o currículo do ensino médio deveria abranger as quatro áreas do conhecimento e usar metodologias que favoreçam a contextualização, a interdisciplinaridade e a integração entre saberes; deve-se incluir temas transversais obrigatórios, como empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação sexual, cultura da paz, cidadania, entre outros; e no último ano de escolaridade, o estudante pode escolher uma ênfase formativa, optando por aprofundamento em uma das áreas de conhecimento ou na formação profissional.

Antes que o texto do Substitutivo fosse ao plenário para votação, a Medida Provisória (MP) 746 publicada em 22 de setembro de 2016, retomou a versão inicial do PL 6.840/2013 propondo a ampliação da carga horária e a organização curricular em itinerários formativos: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e formação profissional. A MP foi editada nos primeiros meses do governo de Michel Temer, caracterizado pela ruptura do governo de Dilma Rousseff e supressão dos debates em curso sobre as políticas educacionais (Rodrigues Pereira; Costa Filho, 2024). Sendo assim, debate conduzido pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi freado e o governo de Temer impôs a contrarreforma regulamenta pela MP 746/2016 e pela Portaria 1.145/2016. A MP alterou os artigos 24, 26, 35,

³ ANPED, CEDES, FORUMDIR, ANFOPE, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE, CONIF e CNTE.

41, 44, 61 e 62 da LBD nº 9.394/1996 em vários aspectos. Em 13 de fevereiro de 2017, a MP foi aprovada no Senado com a denominação de Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016 e, em 16 de fevereiro de 2017, esse PLV foi sancionado pelo Presidente Temer através da Lei nº13.415/2017 que estabeleceu as diretrizes para o “novo” ensino médio, alinhadas com as agendas de circulação do capital (Quadros; Krawczyk, 2021). As proposições que constam na lei foram condescendidas com o apoio da Fundação Victor Civita, do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e, principalmente, pelo movimento Todos Pela Educação, organizações que reproduzem as agendas dos organismos internacionais no país, defendendo os interesses do empresariado para com a educação brasileira, principalmente no que se refere aos padrões de competitividade do Brasil no mercado globalizado (Ferreira, 2017, p. 304):

Esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea.

Os ideólogos da contrarreforma explicaram que eram necessárias mudanças no ensino médio, haja vista os resultados nas avaliações externas, assim como, a necessidade de atender as metas previstas para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Plano Nacional de Educação (PNE)/2014. Para tanto, seus discursos amplamente divulgados na mídia destacavam que era necessário um “Novo Ensino Médio (NEM)” que possibilitasse opções nas diversas áreas do conhecimento e cursos de qualificação e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema e de acordo com as “escolhas” individuais dos alunos.

Nessa perspectiva, a Lei nº13.415/2017 alterou a carga horária do Ensino Médio, prevendo que os cursos de ensino médio em tempo regular tivessem sua carga horária anual aumentadas para 1000h, devendo ser ampliada de forma progressiva para jornada de tempo integral, cujo tempo anual contabilizaria 1400h. A esse respeito o MNDEM ponderou que não era contrário ao aumento da carga horária, mas que considerava importante garantir o direito de acesso à educação básica para mais dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham. Desse modo, essa proposição poderia limitar o acesso de mais jovens à conclusão da educação básica. Essa questão foi objeto mobilizações na sociedade civil que se manifestavam contestatórias a (contra)reforma proposta por Mendonça Filho, ministro da educação do presidente Michel Temer. Nesse sentido, a contrarreforma vem sendo analisada

como uma política de recorte neoliberal que dificulta o acesso a educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora (Azevedo, 2021).

Nenhum dos movimentos logrou vitória e a Lei nº13.415/2017 reconfigurou a organização curricular do ensino médio, alterando a LDB vigente e prevendo que: a Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC) define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, devendo a parte diversificada dos currículos deve estar alinhada à BNCC e considerar o contexto social, histórico, econômico, ambiental e cultura; determina também que educação física, arte, sociologia e filosofia sejam obrigatórias, sem especificar que devessem compor o currículo de todas as séries do ensino médio; e que língua portuguesa, língua inglesa e matemática sejam estudadas em todos os três anos. Desta maneira, a legislação previa uma alteração na composição da grade curricular, indicando que a Formação Geral Básica (FGB) não ultrapassasse 1800h e que a composição de Itinerários Formativos não fosse inferior a 1200h de atividades ao longo das séries. As redes e unidades escolares, neste ponto, deveriam compor seu arranjo curricular para atender a legislação criando os itinerários formativos e compatibilizando a carga horária curricular de acordo com os parâmetros legais.

Outro elemento dessa contrarreforma foi que os itinerários formativos articularam se a um componente curricular denominado “Projeto de Vida”, que foi concebido como disciplina obrigatória a ser oferecida nas três séries do ensino médio conforme a Base Nacional Comum Curricular. Sua organização pressupunha as competências socioemocionais com a inclusão de temas como: autoconhecimento, identificação de objetivos pessoais e profissionais, planejamento de carreira, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, escolha de cursos de graduação e profissões, mercado de trabalho, empreendedorismo entre outros.

Os Itinerários Formativos, em alguns casos, direcionou os arranjos curriculares para que o tempo escolar fosse gasto para os alunos aprenderem a fazer atividades simplificadas, como preparar brigadeiros caseiros para venda, jogar RPG ou mesmo saber “o que rola por aí”, adaptando seus os “Projetos de Vida (PV)” à precariedade do empreendedorismo à precariedade do mercado de trabalho (Barbosa; Paranhos. 2023), colocando-os à condição do lumpemproletariado e da população pauperizada a disposição das necessidades da reprodução do modo capitalista de produção. Pesquisa de Cássio e Goulart (2022, p. 289) indicava que o

⁴ O processo de criação da BNCC, conduzido pelo MEC em parceria com o Movimento pela BNCC, articulou fundações empresariais como Lemann e Ayrton Senna, sendo marcado por interesses privados. Apesar de divulgado como participativo, o documento foi aprovado com pouca escuta e forte influência empresarial.

[...] epítome deste projeto, que os governos estaduais já nem se esforçam mais para esconder, é a presença do iFood, empresa que lucra com a superexploração do trabalho plataformizado e uberizado de jovens com escolarização precária, como apoiadora da produção dos materiais de orientação pedagógica do NEM oferecidos a professores/as da rede estadual de São Paulo.

Segundo, Cardozo, Colares e Sartori (2023) o rol de competências socioemocionais propostas pela BNCC advém do documento sugerido pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), instituição norte americana que visa desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos da Educação Básica. Essa organização sugere cinco competências para a educação básica: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidade de relacionamento, tomada de decisão responsável.

No decorrer de 2019 e 2020 as secretárias estaduais de educação e seus respectivos conselhos iniciaram o processo de elaboração das propostas curriculares no “Novo Ensino Médio (NEM)”, com a assessoria de fundações ligadas ao setor empresarial (Fundação Lemam, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Ayrton Senna etc.). A Elaboração dessas propostas contou com o financiamento que o MEC foi autorizado pela Comissão de Financiamentos Externos (Cofix) a articulação junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Banco Mundial, para implementação do Novo Ensino Médio nos estados, cujo valor financeiro dos aportes foi de US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) conforme Diário Oficial da União (DOU), de 17/07/2017. As consultorias dos institutos visaram a formação de técnicos educacionais para a adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos.

Estudos e pesquisas da Rede Nacional EMpesquisa, que faz parte do MNDEM evidenciaram que as “escolhas” não foram permitidas aos alunos, houve redução da carga horária de várias disciplinas que foram substituídas pelos Itinerários Formativos, pelos projetos de vida e pela eletivas voltadas ao empreendedorismo. Ademais, a Carta Aberta apresentada ao Grupo de Transição do governo Lula em dezembro em 2022 denunciou que:

Disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, tiveram substancial redução de carga horária e/ou foram retiradas da grade curricular de algumas séries/ano. Em alguns turnos, especialmente no noturno, elas desapareceram de praticamente todas as séries/anos, o que significa evidente prejuízo na formação dos estudantes. Os/as docentes apontam, ainda, que com a diminuição da carga horária da maioria das disciplinas, estão conseguindo passar apenas “informações” e que não se verifica ensino-aprendizagem de qualidade em desenvolvimento nas salas de aula do Novo Ensino Médio (MNDEM, 2022, p. 3)

Nesse sentido, Sartori e Barão (2025) indicam que a (contra)reforma tem suscitado inúmeros problemas e desafios na educação: o alinhamento ao mercado e o esvaziamento teórico da formação, promovendo uma escolarização focada na multifuncionalidade, empregabilidade e empreendedorismo; no âmbito curricular, a segmentação e a multiplicidade de arranjos curriculares impõem dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, gerando desigualdades no percurso de formação; questões estruturais, como a autorização para contabilizar trabalho não remunerado (trabalho gratuito) como parte da carga horária formativa escolar.

De encontro as críticas, o MEC realizou uma chamada mediante a Portaria nº 399 em março de 2023 reafirmando a manutenção do cronograma definido pela Portaria do MEC nº 52 de 2021 emitida no do governo do presidente Jair Bolsonaro, que havia instituído o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Após resistências dos movimentos dos estudantes, de intelectuais, do MNDEM, da ANPED, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), o governo reverteu a Portaria nº 399, suspendendo o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, com a edição da Portaria 627/2023.

Nesse contexto, o MNDEM juntamente com a ANPED realizou seminários, cujo resultados indicavam a necessidade premente da revogação da Lei 13.415/2017. Doze deputados de diferentes partidos políticos (PSOL, REDE, PCdoB e PT) apresentaram em maio de 2023 no Congresso o PL nº 2.601/2023 visando a revogação da contrarreforma do governo Temer, o principal argumento deste PL foi a crítica aos itinerários formativos, pois na prática não se materializaram e geraram no âmbito dos estados e das próprias redes desigualdades no acesso ao conhecimento. Portanto, defendia o retorno à redação original da LDB de 1996.

Nas adversidades das resistências e disputas, as representações do empresariado nacional juntamente com a da Confederação Nacional da Indústria (CNI) fizeram lobbies junto ao MEC no sentido de uma reforma da contrarreforma. Assim, o MEC em outubro de 2023 encaminhou ao Congresso o PL nº 5.230/2023 que continha alguns elementos da Consulta Pública, mas manteve os elementos da Lei nº 13.415/2017, sobretudo no que se refere a lógica curricular da flexibilização e a diversificação do currículo.

Embora o PL 5.230 tenha proposto a alteração da carga horária de FGB trocando o máximo de 1.800h para o mínimo de 2.400h horas letivas, obrigatoriamente presenciais, o texto deixou lacunas ao destacar “ressalvadas as exceções previstas em regulamento”. Ademais, manteve a vinculação obrigatória à BNCC; manteve a lógica dos percursos de formação ocupando no mínimo 600h do currículo; e a possibilidade de oferta de cursos Formação Inicial

e Continuada (FIC) de curta duração e que não asseguram habilitação profissional, mas ofertam cursos que contribuem para o trabalho precário. Esse aspecto pode precarizar os estudos dos alunos, principalmente os das redes estaduais do noturno.

O PL acima mencionado, sofreu várias alterações no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal) e sua versão final foi aprovada pela Câmara no dia 9 de julho de 2024 e transformada em lei no dia 31 de julho de 2024, quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva assinou a Lei nº 14.945/2024 de reformulação do “Novo” Ensino Médio, cujos principais pontos podem ser sintetizados no seguinte: a formação geral básica no ensino médio deve ter, no mínimo, 2.400 horas, organizada pela BNCC e pela parte diversificada do currículo; a BNCC estabelece direitos e objetivos de aprendizagem em quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas; os itinerários formativos, com ao menos 600 horas, devem permitir o aprofundamento em uma dessas áreas ou a formação técnica e profissional, considerando o contexto local; os sistemas de ensino precisam garantir que as escolas ofertem pelo menos dois itinerários com ênfases distintas (diferindo da lei anterior que não instituía esse mínimo); e o CNE, junto aos estados, definirá diretrizes nacionais para orientar esses aprofundamentos, respeitando especificidades de comunidades indígenas e quilombolas.

A despeito de conter alguns avanços em relação a Lei 13.415/2017, como a ampliação da carga horária mínima de FGB, a lógica instituída continua a ser da flexibilidade e dos múltiplos arranjos curriculares, dando continuidade a inúmeros desafios mapeados e questionado pela área da educação.

Outro ponto que merece destaque foi a oferta de forma presencial, com a possibilidade de, excepcionalmente, ser mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino. E, quanto o Ensino Médio noturno, o texto da lei dispôs que

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino (Brasil, 2024, p. 2).

Ainda é cedo para inferimos que rumos essa reforma da contrarreforma, que está sendo chamada “Novíssimo Ensino Médio”, mas podemos destacar que muitos desafios se colocam no âmbito das redes estaduais, distrital e das escolas, pois a garantia de que todas as escolas

ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos pode limitar a escolha dos alunos e acirrar as desigualdades entre as escolas públicas e privadas, uma vez que as últimas já vinham adotando os itinerários formativos de aprofundamento, a falta de recursos financeiros e a necessidade de formação continuada dos docentes.

Conclusão

As análises que empreendemos ao longo deste artigo, nos permitem registrar que a contrarreforma do ensino médio de 2017, a BNCC e a reforma proposta em 2024 poderão reforçar a fragmentação e a dualidade, que é a marca dessa última etapa da educação básica, expressa pela apropriação desigual da produção existente.

Essas recentes contrarreformas e reformas foram marcadas por disputas, resistências e lutas no que se refere aos objetivos e finalidades para a formação dos alunos, o contexto expressa o desafio de uma busca de equilíbrio entre a formação geral básica com a flexibilidade dos itinerários formativos que reverberem na implementação de propostas pedagógicas que garantam a qualidade social da educação. Como os itinerários precisam de regulamentação pelo CNE com escuta dos conselhos estaduais e distritais, a composição desses órgãos colegiados expressa correlações de forças que podem engendram as propostas pedagógica que irão perpetuar a continuidade da formação dual, destinando a muitos jovens o caminho para serem “empreendedores”, ocupar os postos de trabalhos temporários, uberizados e com baixos salários.

Referências

AZEVEDO, Sandrade Castrode. As políticas públicas educacionais e o impacto na educação: uma análise da reforma do ensino médio. **RLAHIGE**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/rlahige/article/view/3290>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385>. Acesso em: 12 mar. 2024

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: set. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio – CEENSI. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 para definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: set. 2025.

CARDOZO, Maria José P. B.; COLARES, Maria L. I.; SARTORI, Leandro. Competências socioemocionais no novo ensino médio: interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 0, p. 1-20, 2023.

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

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 41-60, jan./abr. 2012.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Lycinia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528 . Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528> . Acesso em: 11 dez. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MNDEM. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Carta ao GT transição – Educação. (2022). Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/movimento_nacional_em_defesa_do_ensino_medio_carta_ao_gt_transicao_educacao.pdf . Acesso em: ago. 2025.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021044, 2021. DOI: [10.20396/rho.v21i00.8659576](https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659576). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 12 dez. 2025.

RODRIGUES PEREIRA, Maria de Fátima; COSTA FILHO, Izaias. Escola sem partido, homeschooling e o programa escola cívico-militar: em exame com contribuições de Poulantzas e Mészáros. **Periferia**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e79605, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.79605. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/79605>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARTORI, Leandro; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e os desafios para a educação. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 35, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10512>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

Sobre os autores

Maria José Pires Barros Cardozo. Doutora em Educação pela UFCE. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA. Membro do HISTEDBR. Bolsista Fixação de Recursos Humanos do CNPQ.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Supervisão; Redação e Escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8700709425629023>

Marlon Bruno Barros Cardozo. Mestre em Educação pela UFMA. Professor de História do IFMA.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Investigação; Curadoria de Dados; Análise Formal; Metodologia; Redação e Escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8050126993957754>

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA e da Rede Educante. Coordenadora Adjunta do HISTEDBR Ufopa. Bolsista Produtividade do CNPQ.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Redação e Escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

Leandro Sartori. Doutor em Educação pela UNICAMP. Coordenador Adjunto e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da UERJ. Membro do HISTEDBR. Bolsista Produtividade (Procientista) pela UERJ.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Redação e Escrita.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6020882116183008>

Como referenciar

CARDOZO, Maria José Pires Barros; CARDOZO, Marlon Bruno Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Ensino médio no brasil: resistências e desafios recorrentes. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e18572, 2026. DOI: Brasil;