

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.015

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nathalia Soares Fontes¹

RESUMO

Este artigo, fundamentado no materialismo histórico e na crítica marxista da educação, analisa a reforma do Ensino Médio de 2024, comparando-a com a versão anterior de 2017. O objetivo é identificar as permanências e rupturas nas concepções de educação, especialmente no que se refere à relação entre escola e mercado de trabalho. Com base nos aportes teóricos de Contreras (2002), Santos (2014), Shiroma, Campos e Garcia (2005), entre outros, a análise evidencia que, apesar das atualizações discursivas, a nova reforma mantém a lógica de subordinação da formação escolar às exigências do capital, aprofundando a fragmentação do conhecimento e a precarização docente. A centralidade do desenvolvimento de competências específicas, aplicáveis a situações práticas, reafirma a orientação neoliberal da educação, esvaziando o projeto de formação integral e crítica dos sujeitos. Ao privilegiar a adaptação dos estudantes às demandas do mercado em detrimento da formação de indivíduos capazes de compreender e transformar a realidade social, a reforma atual se configura como continuidade – e não superação – dos limites já identificados na proposta de 2017. Conclui-se que a reforma de 2024, ao reforçar o viés tecnicista e operacional da educação, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, evidenciando a necessidade urgente

1 Doutoranda do Curso de Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPG/MS, fontes.nathalia91@gmail.com.

de se repensar o ensino médio brasileiro a partir de uma perspectiva crítica, histórica e emancipatória.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Políticas educacionais; Educação e mercado de trabalho; Educação emancipadora.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio foi formalizada inicialmente pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa mudança legal instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”, caracterizado pela flexibilização curricular, a organização por áreas do conhecimento e a introdução dos itinerários formativos. Em 2023, frente às críticas acumuladas e à necessidade de ajustes, foi lançado o projeto “Reforma da Reforma”, resultando na aprovação da nova Lei nº 14.817/2024. Esta atualização buscou modificar aspectos centrais do modelo anterior, especialmente no que tange à ampliação da carga horária da formação geral básica e à reconfiguração dos itinerários formativos, mantendo, contudo, a lógica das competências e a articulação com as demandas do mercado de trabalho.

A análise dessas legislações, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, permite compreender que as reformas não são respostas neutras a problemas educacionais, mas expressões das contradições e disputas presentes na sociedade capitalista contemporânea. Tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a Lei nº 14.817/2024, embora apresentem mudanças formais e ajustes técnicos, mantêm a centralidade da lógica produtivista e da formação de força de trabalho flexível e adaptável. Ao privilegiar o desenvolvimento de competências individuais e a fragmentação do conhecimento, essas reformas reforçam a função adaptativa da escola ao mercado, esvaziando seu potencial de formação crítica e emancipatória.

A Reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil a partir de 2017, consolidou uma série de mudanças estruturais no currículo escolar sob o argumento de modernizar o ensino e torná-lo mais atrativo aos jovens. Amparada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa reforma intensificou a incorporação da lógica das competências e habilidades, orientando a formação dos estudantes para a adaptação às exigências

do mercado de trabalho. O discurso oficial, marcado por promessas de personalização do ensino e liberdade de escolha, contudo, evidencia um projeto hegemônico que responde às demandas contemporâneas do capital, sobretudo em sua fase neoliberal.

Nesse cenário, este artigo propõe uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio à luz do materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como expressão das contradições sociais e como espaço de disputa entre projetos de sociedade. Parte-se da hipótese de que a pedagogia das competências, embora apresentada como solução inovadora para os desafios educacionais do século XXI, opera como mecanismo ideológico de manutenção da ordem vigente, ao deslocar a função social da escola para a formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis de modo que atendam às demandas do mercado. A análise se apoia em um resgate crítico das diretrizes estabelecidas pela reforma de 2017, confrontadas com suas atualizações mais recentes, a fim de identificar continuidades, inflexões e permanências no projeto educacional em curso.

Dessa forma, busca-se evidenciar que as reformas do Ensino Médio, embora apresentadas sob o discurso da inovação, da personalização e da democratização do acesso, reafirmam a subordinação da educação às exigências do capital em sua fase neoliberal. Ao deslocar a função social da escola para a formação de sujeitos adaptáveis e produtivos, essas políticas educacionais esvaziam o caráter crítico e emancipador do ensino. Assim, este estudo pretende contribuir para a compreensão da educação como espaço de disputa de projetos societários antagônicos, evidenciando a necessidade de resistência e de construção de alternativas contra-hegemônicas no campo educacional.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de um recorte da dissertação de mestrado da autora, dedicada à análise crítica da Reforma do Ensino Médio implementada a partir da Lei nº 13.415/2017. No presente trabalho, propõe-se uma

ampliação dessa análise, incorporando as alterações trazidas pela Lei nº 14.817/2024, com o objetivo de comparar os dois momentos da política educacional e identificar continuidades, rupturas e ressignificações no projeto de formação em curso.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter crítico, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade social como contraditória, dinâmica e historicamente determinada. Nesse sentido, a pesquisa não se limita à descrição dos documentos analisados, mas busca interpretá-los à luz de um referencial teórico que problematiza a educação como espaço de disputa entre projetos societários. Tal perspectiva é sustentada pelas orientações de Severino (2021), que enfatiza a centralidade do referencial teórico na análise crítica dos fenômenos sociais, permitindo a superação de leituras meramente descritivas da realidade.

A base documental da pesquisa inclui a Lei nº 13.415/2017, a Lei nº 14.817/2024, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais complementares, além de produções teóricas que problematizam a reforma do Ensino Médio, especialmente aquelas que dialogam com a tradição crítica da educação. A análise articula o exame das categorias centrais presentes nas reformas – como competências, flexibilização e itinerários formativos – com os pressupostos teóricos de autores como Contreras, Michels & Garcia, Santos e Shiroma et al.

Por meio desse percurso metodológico, busca-se evidenciar as mediações históricas e políticas que conformam o atual projeto educacional brasileiro, reafirmando a concepção da educação como campo estratégico de disputa e como possibilidade de construção de projetos contra-hegemônicos. Para tanto, o artigo está organizado em três partes: na primeira, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a análise crítica; na segunda, discute-se a Reforma do Ensino Médio de 2017 e seus principais impactos; e, na terceira, analisam-se as atualizações promovidas em 2024, com vistas a identificar continuidades, rupturas e ressignificações no projeto educacional em curso.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A análise que sustenta este artigo parte do materialismo histórico-dialético como referencial teórico e metodológico, compreendendo a educação como uma prática social inserida nas relações de produção e nas contradições da sociedade capitalista. Tal perspectiva permite compreender a política educacional não como um conjunto neutro de ações técnicas e administrativas, mas como parte de uma disputa entre projetos de formação ligados a interesses de classe. Como aponta Santos (2014), ao recuperar o pensamento de Gramsci, a política educacional é um dos terrenos centrais da luta hegemônica, onde se busca construir consensos em torno de determinados valores, formas de organização e concepções de mundo. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio e a ênfase na pedagogia das competências devem ser analisadas como expressão de um projeto de hegemonia, que naturaliza determinadas escolhas políticas em nome da modernização e da eficiência.

Essa disputa se materializa também na linguagem presente nos documentos oficiais e nas diretrizes que orientam as reformas educacionais. Conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos de políticas públicas não são apenas registros técnicos ou administrativos, mas produções discursivas que carregam intencionalidades e operam na constituição de sentidos. As escolhas linguísticas nesses documentos – como os termos inovação, protagonismo juvenil, flexibilização ou itinerários formativos – revelam uma tentativa de construir consenso em torno de determinados valores e finalidades para a escola. A análise crítica desses textos, portanto, é fundamental para desvelar os mecanismos pelos quais se produz uma aparência de neutralidade e modernidade, ao mesmo tempo em que se esvaziam as possibilidades de questionamento das estruturas que sustentam as desigualdades educacionais.

Nesse mesmo movimento, a noção de inovação educacional, frequentemente mobilizada para justificar mudanças curriculares e estruturais, é

atravessada por interesses e discursos alinhados às orientações de organismos internacionais. Michels e Garcia (2024), ao analisarem o discurso político desses organismos, evidenciam como o conceito de inovação é instrumentalizado para legitimar reformas que enfatizam a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. A retórica da inovação, nesse contexto, desloca o foco das desigualdades estruturais para a responsabilização individual, naturalizando a lógica da meritocracia e a fragmentação dos percursos formativos. Assim, a ideia de escolha – central no discurso da reforma do Ensino Médio – aparece esvaziada de sentido quando confrontada com as desigualdades vividas pelos indivíduos.

A consolidação de reformas como a do Ensino Médio depende da produção de um consenso em torno de sua suposta urgência e inevitabilidade. Como argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), trata-se da constituição de uma hegemonia discursiva, sustentada não por justificativas concretas e diagnósticos aprofundados, mas pela repetição constante de vocabulários que produzem uma sensação de emergência. Termos como modernização, inovação e flexibilização são mobilizados de forma reiterada nos documentos oficiais, criando a impressão de que há um problema evidente e, por consequência, uma solução incontestável. Esse consenso discursivo, no entanto, muitas vezes encobre as reais necessidades da educação pública, substituindo o debate sobre o projeto de formação que se deseja por uma retórica vazia e tecnicista.

A naturalização desse discurso oculta as contradições internas às políticas educacionais. Como afirma Shiroma *et al* (2005), os textos oficiais não são homogêneos, mas carregam em si tensões, silêncios e disputas entre diferentes interesses. É justamente nesse campo de disputa simbólica que a hegemonia se constrói, através da omissão de certas vozes e da ênfase em determinadas narrativas sobre a realidade. A mudança, nesses termos, não surge como fruto de um processo coletivo de análise crítica e participação democrática, mas como resposta única e inevitável a um cenário previamente diagnosticado por agentes externos – muitas vezes

inspirados por modelos de outros contextos, desconsiderando a complexidade da realidade brasileira.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputa que a “hegemonia discursiva” se produz. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 05)

Embora não se negue que a educação nacional demande transformações, é preciso problematizar a forma como tais demandas são formuladas e apropriadas pelas políticas. Quando se difunde a ideia de que “está muito ruim, portanto, qualquer mudança é melhor”, abre-se espaço para a adoção de soluções rápidas, descontextualizadas e, por vezes, regressivas. A reprodução de modelos internacionais, sob o pretexto de eficiência e modernização, termina por reforçar desigualdades históricas e restringir ainda mais o papel emancipador da escola.

Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros. (BALL, 1994) (SHIROMA *et al*, 2005, p. 12)

Dessa forma, ao compreender a educação como um campo de disputa hegemônica e as políticas curriculares como expressões de projetos sociais em confronto, torna-se possível desnaturalizar os discursos que sustentam as reformas educacionais. Evidencia-se, assim, que as narrativas sobre inovação, protagonismo juvenil e flexibilização curricular não são neutras, mas operam ideologicamente para atender a interesses específicos, vinculados às exigências do mercado. Tendo como base essa abordagem crítica, o próximo tópico analisará a Reforma do Ensino Médio em sua formulação original, de 2017, à luz das contradições já apontadas por ocasião de sua implementação. Em seguida, será examinada sua atualização recente, em 2024, a fim de identificar continuidades e infle-

xões no projeto formativo proposto pelo Estado, confrontando o discurso oficial com as condições concretas da escola pública brasileira.

A REFORMA DE 2017: COMPETÊNCIAS, FLEXIBILIZAÇÃO E HEGEMONIA

A Reforma do Ensino Médio, proposta por meio de Medida Provisória e apresentada pelo governo federal em 22 de setembro de 2016, consistiu em um conjunto de diretrizes que alteraram significativamente a organização dessa etapa de ensino. Justificada pela alegada necessidade de aprimoramento da educação no país, foi rapidamente implementada como uma das primeiras medidas do governo Michel Temer, logo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. No discurso oficial, amplamente veiculado pelo Ministério da Educação, destacava-se que a urgência do cenário educacional justificaria a adoção da Medida Provisória, posteriormente convertida em lei, como recurso para viabilizar mudanças estruturais no Ensino Médio.

Entre os principais pontos da reforma, destaca-se a flexibilização da matriz curricular, a redistribuição das disciplinas tradicionais ao longo do ciclo de três anos, o fortalecimento da formação técnica e profissional e o incentivo à ampliação das escolas de tempo integral. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada como eixo orientador dessa reformulação, sendo alçada à condição de documento de referência para as transformações pretendidas.

A flexibilização da grade, defendida como uma estratégia de personalização da trajetória formativa, parte da premissa de que os estudantes poderiam eleger os itinerários formativos com base em suas aspirações, projetos de vida e expectativas profissionais. Contudo, essa escolha se dá, majoritariamente, em conformidade com as demandas do mercado de trabalho e com as perspectivas imediatas de inserção profissional, o que explicita sua vinculação ao ideário neoliberal de adaptação da formação escolar às exigências do capital.

Torna-se evidente que, para a implementação de reformas estruturais dessa magnitude, é necessária a construção de um discurso de legitimidade que opere no plano da hegemonia. Nesse sentido, a evasão escolar, embora represente um problema concreto e persistente, é mobilizada como justificativa sem que se investiguem suas causas estruturais. Em detrimento de apresentar diagnósticos aprofundados ou políticas públicas de enfrentamento efetivo, invoca-se a experiência de países considerados bem-sucedidos como modelo a ser replicado, sem considerar as especificidades históricas e sociais do contexto brasileiro.

A retórica da liberdade de escolha, tão presente nos discursos de defesa da Reforma, desconsidera as desigualdades materiais e simbólicas que atravessam o percurso dos sujeitos no interior da escola pública. Como bem aponta Ramos (2006), a diversidade é exaltada como valor absoluto, mas ignoram-se as desigualdades que estruturam as condições de escolha. Assim, a individualização das trajetórias se apresenta como liberdade, quando, na realidade, reforça as desigualdades sociais ao naturalizar percursos desiguais como frutos de escolhas pessoais.

Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a contribuição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem da classe, ideologicamente elas são tomadas como resultado de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2006, p. 135)

Nesse cenário, a escola é chamada a formar sujeitos autônomos, aptos a escolher seus caminhos e a se adaptar a um mundo em constante transformação. Contudo, a ideologia da autonomia encobre o processo de responsabilização individual dos estudantes por escolhas que, de fato, são profundamente condicionadas por sua origem social, econômica e

cultural. Tal lógica está intrinsecamente ligada ao ideário construtivista, amplamente difundido nos documentos oficiais e políticas educacionais recentes. Conforme Rossler (2005), o construtivismo, embora plural em suas vertentes, compartilha a centralidade da ação do sujeito no processo de aprendizagem, colocando o aluno como principal agente de sua formação.

Numa primeira aproximação [...] poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de deferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento (baseados em Jean Piaget), em torno à qual são agregadas características que definem o ideário construtivista. (ROSSLER, 2005, p. 7)

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio materializa a concepção de que os estudantes devem planejar suas jornadas escolares conforme seus interesses e projetos, optando por itinerários que priorizem a inserção no mundo do trabalho ou a continuidade dos estudos acadêmicos. Essa autonomia, no entanto, revela-se ilusória quando confrontada com as realidades das escolas públicas brasileiras, nas quais grande parte dos alunos se vê compelida a optar por formações de curta duração, voltadas à profissionalização imediata.

A lógica da reforma, portanto, tende a intensificar a dualidade do ensino, promovendo uma formação técnica para os estudantes das camadas populares e preservando a formação geral e científica como privilégio das classes médias e altas. Sob o argumento da livre escolha, legitima-se uma organização escolar que perpetua desigualdades e restringe o acesso dos mais pobres à formação crítica e humanística.

Além disso, observa-se a adoção de uma linguagem fortemente influenciada pelo discurso gerencialista. Expressões como eficiência, avaliação, monitoramento, excelência e oportunidade, recorrentes nos documentos oficiais, revelam a apropriação de um léxico empresarial no campo educacional. Conforme destacam Shiroma et al. (2005), essa incorporação discursiva evidencia a conformação de um novo vocabulário educacional, que combina elementos pedagógicos com termos oriundos

da gestão empresarial, revelando a penetração do ideário neoliberal na política educacional brasileira.

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE e BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e empresarial. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 11)

Se partimos de concepções alienadas de educação, não é de surpreender que o resultado seja sujeitos igualmente alienados. A ideia de construir diretrizes pedagógicas baseadas apenas em demandas imediatas, sem considerar os processos históricos que moldaram a prática educacional, revela um grave descompasso com a complexidade da formação humana. Ao priorizar o presente descolado do passado, corremos o risco de alimentar um ciclo contínuo de superficialidade no trato com o conhecimento científico, filosófico e artístico. Assim, competências desvinculadas de conteúdo robusto tendem a produzir sujeitos incapazes de compreender sua função social ou mesmo a si próprios de forma crítica.

Ademais, a figura do professor sofre uma profunda descaracterização nesse processo. A escola, estruturada em torno de competências e habilidades genéricas, converte-se em um espaço inconsistente para a prática docente. O professor, reduzido à condição de facilitador ou “agente inspirador”, precisa se adaptar constantemente a fluxos voláteis de expectativas, ora técnicas, ora emocionais, ora vocacionais. Tal concepção retira da docência seu caráter pedagógico e intelectual, esvaziando-a de sentido e autoridade. Nas palavras de Miranda:

esses aspectos normatizados e justificados pela prática pedagógica correspondem aos padrões de socialização e formação intelectual exigidos pela sociedade contemporânea no atual estágio do capitalismo, resguardadas as especificidades interpostas pela realidade brasileira. Buscava, assim, significar esse

retorno ao psicologismo em um momento em que novas exigências de qualificação se interpunham como retórica a exigir reformas na educação. O construtivismo, ao que tudo indica, viria corresponder a essa “nova realidade”. (MIRANDA, 2005, p.30)

No cerne desse debate, a pedagogia construtivista surge como pano de fundo ideológico das reformas, embora raramente definida de maneira clara. Miranda (2005) descreve um conjunto de práticas que, mesmo com variações de intensidade, caracteriza a influência construtivista: reorganização do espaço físico da sala, valorização da “pesquisa” como método, redução do papel do professor, fragmentação dos conteúdos e mudanças no padrão de avaliação. Tais práticas, quando adotadas indiscriminadamente e sem uma base teórico-crítica sólida, promovem a simplificação do currículo e a desresponsabilização pedagógica.

Acrescido a isso, destaca-se a tendência de se atribuir ao aluno o protagonismo absoluto no processo educativo, em detrimento do papel mediador e formador do professor. Tal lógica se manifesta em afirmações que defendem a ideia de que o aluno aprende sozinho, reduzindo a docência a um ato de acompanhamento ou motivação emocional. Contra esse argumento, Duarte (2001) sustenta que é justamente por meio da transmissão sistemática dos conhecimentos socialmente elaborados que se promove a autonomia intelectual e moral do sujeito. Não se trata de negar a importância da ação do estudante, mas de reconhecer que a construção de saberes exige mediação intencional, organizada e crítica.

Como aponta Arce (2005), as críticas dirigidas à formação acadêmica dos docentes expressam um ataque à centralidade do conhecimento no processo educativo. Ao desqualificar a universidade sob o argumento de sua inadequação às demandas contemporâneas, nega-se a importância da teoria e desloca-se a formação para práticas pragmáticas e despolitizadas. Em resposta a essa lógica, torna-se fundamental reafirmar a necessidade de uma formação docente sólida, ancorada no aprofundamento teórico e em políticas que valorizem a prática pedagógica crítica e socialmente comprometida.

A função da escola é possibilitar a apropriação dos conhecimentos mais elaborados, aqueles que permitem a humanização do sujeito e a sua emancipação. Como defende Duarte et al. (2012), a educação deve proporcionar ao indivíduo condições para objetivar-se de forma universal, o que só é possível com acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais os conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE et al, 2012, p. 3957)

Entretanto, a priorização de competências utilitaristas torna o currículo vago e frágil, dificultando a atuação do professor. A Reforma apresenta-se como um texto ambíguo, cuja linguagem permite múltiplas interpretações e cuja implementação depende fortemente do contexto. Shiroma et al. (2005) mostram que as políticas educacionais se estruturam em diferentes níveis: o contexto de influência (pressões externas), o contexto da produção de textos (linguagem do senso comum) e o contexto da prática (realidade concreta da escola). Quanto mais abstrata a política, mais difícil sua efetivação.

De acordo com Apple (1995, p. 137), esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos. (SHIROMA et al, 2005, p. 10)

Nesse sentido, o discurso da Reforma, embora revestido de termos como autonomia, criatividade e competência, alinha-se, na prática, às necessidades do mercado. Como alertam Shiroma et al (2005), esse tipo

de discurso privilegia os interesses dos grupos dominantes e tende a excluir as vozes dos menos favorecidos. O que se ensina na escola passa a ser definido não em função das necessidades sociais e humanas dos estudantes, mas de sua inserção produtiva.

De acordo com Apple (1995, p. 137), esses textos utilizam a linguagem do “bem público”, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 10)

Conclui-se, assim, que as diretrizes pedagógicas não visam, de fato, a sua concretização prática, mas à manutenção de um discurso reformista que atende a exigências ideológicas e mercadológicas. A Reforma do Ensino Médio, ao manter-se em um nível discursivo evasivo e idealizado, compromete sua aplicabilidade, exigindo, no futuro, não apenas ajustes, mas uma verdadeira reforma da reforma.

A ATUALIZAÇÃO DA REFORMA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

A reformulação da Reforma do Ensino Médio, promulgada em 2024, vem envolta de uma narrativa de escuta, reconstrução e tentativa de reparação dos equívocos identificados na implementação anterior. Contudo, como apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), é preciso analisar os contextos de produção, de texto e de prática das políticas educacionais para além do que está explícito nos documentos oficiais. A linguagem da reforma, ainda que revista, permanece sustentada por discursos que buscam o consenso por meio do senso comum e da racionalidade política, mas que não rompem com a lógica neoliberal que as fundamenta.

Sob o discurso da flexibilização com qualidade e da autonomia juvenil, o que se observa é a continuidade do modelo que fragmenta o

currículo escolar e reforça desigualdades, sobretudo quando analisamos os efeitos dessa política em contextos escolares diversos. A escola passa a ser espaço de construção de hegemonia e um instrumento de manutenção da ordem, moldando sujeitos adaptáveis às exigências do mercado e esvaziando a formação crítica e integral. A elevação da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, embora necessária, não reconfigura substancialmente a lógica curricular baseada em itinerários e competências.

A permanência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo central do currículo evidencia o caráter prescritivo e tecnicista da política. A organização por competências esvazia o papel do conteúdo escolar como mediação cultural e social, promovendo uma aprendizagem utilitarista, superficial e descontextualizada. Esse formato limita a autonomia docente e restringe as possibilidades de uma educação que favoreça o pensamento crítico, a interpretação histórica e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

A difusão da noção de competência na escola busca articular formação e emprego. No campo pedagógico, observa-se a transição de um ensino focado em conteúdos disciplinares para outro voltado à produção de competências aplicáveis a situações específicas. Nas palavras de Ramos:

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas referências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221)

Do ponto de vista do trabalho docente, Contreras (2002) nos ajuda a compreender que esse tipo de reforma reduz o professor a um executor de práticas pedagógicas previamente definidas, esvaziando sua capacidade de ação e reflexão crítica. Ainda que o discurso governamental atual traga a valorização da escuta dos profissionais da educação, essa escuta parece ter caráter mais simbólico do que real. O professor continua a ser deslocado de seu lugar como sujeito do processo pedagógico e transformado em agente adaptável às diretrizes curriculares, agora suavizadas em sua formulação, mas mantidas em sua lógica de controle.

Portanto, a reforma de 2024 apresenta um reposicionamento discursivo que suaviza o tom da política educacional, mas não altera seus fundamentos. A linguagem se torna mais conciliadora, mas a estrutura continua a reproduzir os mesmos elementos estruturais de sua versão anterior. Como apontam Shiroma et al. (2005), quando os textos normativos são atravessados por múltiplos interesses e discursos, tornam-se ambíguos e abertos a diversas interpretações, o que contribui para a fragilidade de sua efetivação nas práticas escolares.

A promessa de uma educação moderna, plural e inclusiva esbarra, assim, nas condições concretas de sua implementação e nas permanências ideológicas que sustentam o projeto. A reforma não rompe com a lógica mercadológica, tampouco reposiciona a educação como direito social e processo emancipador. Ao contrário, reafirma o modelo que exige constantes reformulações para corrigir os problemas não resolvidos por suas próprias diretrizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da reforma do Ensino Médio de 2024 revela que, embora atualizada em relação à sua versão anterior, ela mantém em essência a lógica que subordina a educação às demandas do mercado, aprofundando a fragmentação do conhecimento e precarizando o trabalho docente. As aparentes rupturas anunciadas nos discursos oficiais se mos-

tram mais como reformulações estéticas e discursivas do que mudanças estruturais, reiterando elementos já criticados por intelectuais como Contreras (2002), Santos (2014) e Shiroma et al. (2005). O discurso sobre a necessidade de adaptação do ensino às mudanças na sociedade continua fortemente vinculado às exigências do mercado de trabalho. A reforma do ensino médio, tanto em 2017 quanto em 2024, intensifica essa relação ao promover a personalização do currículo e a ênfase em competências específicas voltadas ao mundo do trabalho.

A adoção de uma abordagem construtivista na educação, embora ainda presente, também pode ser vista como uma regressão, conforme argumenta Miranda (2005), que afirma que essa corrente pode se tornar um substituto para uma teoria social mais crítica, reforçando a tendência à biologização e naturalização dos fatos sociais. Nessa concepção, as desigualdades existentes na sociedade não seriam compreendidas como produtos históricos ou estruturais, mas simplesmente como algo que “deveria ser” – uma visão que sustenta a ideia de que os indivíduos, ao desenvolverem competências para o mercado, devem se ajustar à lógica vigente.

O deslocamento do foco da formação integral para o desenvolvimento de competências úteis e aplicáveis ao mercado de trabalho evidencia a permanência da concepção neoliberal de educação. Como argumenta Gramsci (apud Santos, 2014), uma reforma verdadeiramente emancipatória deveria promover a formação do “intelectual orgânico”, ou seja, de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade e agir sobre ela, e não apenas formar mão de obra adaptável e conformada.

Assim, as políticas educacionais atuais, ao promoverem o desenvolvimento de competências voltadas à integração do estudante na sociedade de forma ativa, podem estar inadvertidamente reforçando uma educação que prepara os jovens para serem reprodutores dos consensos existentes, atendendo às demandas da contemporaneidade sem questionar suas bases estruturais. Esse processo, que parece enfatizar a resolução de problemas do cotidiano, ignora a necessidade de um ensino crítico que

prepare o aluno não só para o trabalho, mas também para refletir e transformar a realidade.

A ideia de que a escola deve promover a apropriação de competências com foco no emprego é um dos princípios centrais da reforma de 2017, e permanece como uma linha de orientação na reforma de 2024. No plano pedagógico, o foco está na transição de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino orientado pela produção de competências que possam ser verificadas em situações e tarefas específicas.

É evidente que essa ênfase nas competências e habilidades, ao invés de promover um conhecimento mais profundo e reflexivo, pode resultar em uma educação mais superficial, voltada apenas para a resolução de problemas imediatos e cotidianos. Essa configuração, ao priorizar a aplicabilidade direta no mercado de trabalho, diminui o valor da abstração e da reflexão, essenciais para uma formação integral e crítica. Assim, o modelo de competências e habilidades, ao focar excessivamente no que é prático e verificável, apresenta falhas significativas, pois não leva em conta a complexidade dos processos de aprendizado e o desenvolvimento de uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

Além disso, a descaracterização do papel docente e o esvaziamento do conteúdo científico, filosófico e artístico fortalecem uma ideia de escola como espaço técnico-operacional, o que vai de encontro ao ideal de humanização do indivíduo. A valorização do “aprender a aprender” se desvinculada do conteúdo substancial, acaba por responsabilizar o aluno pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desconsiderando as desigualdades materiais, históricas e sociais que marcam o cenário educacional brasileiro.

A reforma do Ensino Médio, tal como posta, revela-se insuficiente para resolver os problemas estruturais da educação no Brasil. Ao contrário, parece reforçá-los ao manter a lógica da racionalidade educacional instrumental. Conforme apontam Shiroma et al. (2005), as políticas educacionais são produtos de múltiplos contextos – de influência, de produção e de prática – e é precisamente nesse último que os limites da reforma se evidenciam com mais clareza.

Portanto, torna-se urgente repensar as bases conceituais e estruturais da reforma, priorizando uma educação crítica e emancipatória e, que não se contente com a adaptação às exigências do capital, mas que enfrente os desafios históricos da exclusão e promova, de fato, a formação de sujeitos históricos, sociais e políticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. *Pedagogia histórico-crítica e a didática: contribuições para a prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230, de 2023*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a organização do ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2472825>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: [L14945](#). Acesso em 18 abr. 2025.

CONTRERAS, JOSÉ. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton *et al.* *O marxismo e a questão dos conteúdos escolares*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 p. 3953 a 3979.

MICHELS M. H.; GARCIA, R. M. C. *Inovação educacional: análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade*. Cad. Cedes, Campinas, v. 44, n. 123, p.153-166, Maio - Ago., 2024.

MIRANDA, Maria Aparecida da Silva. *A pedagogia das competências: ensaio sobre a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, F. A. dos. *Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci*. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 67-92, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptações?* 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSLER, Ana Maria Netto. *Pedagogia das competências: novas armadilhas da racionalidade do capital*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Educação, trabalho e cidadania: o novo mito da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 169-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427- 446, jul./dez. 2005.