COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Luiz Carlos Ramirez De Oliveira

"OS HOMENS FAZEM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, MAS NÃO A FAZEM COMO QUEREM": uma análise dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei n° 14945/2024

Rio de Janeiro
2026

Luiz Carlos Ramirez De Oliveira

"OS HOMENS FAZEM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, MAS NÃO A FAZEM COMO QUEREM": uma análise dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei n° 14.945/2024

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II, como requisito parcial para graduar-se em licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Professor Dr. Maycon Bezerra de Almeida

Rio de Janeiro

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Suria Braga Alves (CRB7 nº6490),
bibliotecária do Colégio Pedro II, Campus Realengo II.

O48h

Oliveira, Luiz Carlos Ramirez de

"Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem": uma análise dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei n° 14945/2024 / Luiz Carlos Ramirez de Oliveira – Rio de Janeiro: [s.n.], 2026.

14 p.

Orientador: Prof. Dr. Maycon Bezerra de Almeida.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Colégio Pedro II, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1. Política educacional. 2. Lei n° 14.945/2024 - Novo Ensino Médio. 3. Educação - Aspectos sociais. I. Almeida, Maycon Bezerra de (Orientador). II. Colégio Pedro II. III Licenciatura em Ciências Sociais. IV. Título

CDD 373.81

Luiz Carlos Ramirez de Oliveira

"OS HOMENS FAZEM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, MAS NÃO A FAZEM COMO QUEREM": uma análise dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei n° 14.945/2024

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Colégio Pedro II, como requisito parcial para graduar-se em licenciatura em Ciências Sociais.

Aprovado em 8 de setembro de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Maycon Bezerra de Almeida
Colégio Pedro II
Orientador

Dr. Selmo Nascimento da Silva
Colégio Pedro II

Dr. Rodolfo Soares Moimaz
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

"OS HOMENS FAZEM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA, MAS NÃO A FAZEM COMO QUEREM": uma análise dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei n° 14.945/2024

Luiz Carlos Ramirez de Oliveira

Resumo: A política educacional configura-se como um terreno central de disputa entre diferentes visões de mundo, pois se realiza como um dos principais mecanismos de manutenção ou transformação da conjuntura econômica, política e cultural da ordem vigente. Nesse sentido, o presente trabalho tem como intuito discutir as modificações do ensino médio brasileiro mediante a análise da sua última reformulação, expressa na Lei n° 14.945/2024, visando identificar os limites e as possibilidades do atual formato do Novo Ensino Médio. Dessa forma, a partir de uma pesquisa documental, foram mobilizados autores e conceitos da sociologia crítica ligados ao tema para pensar a respeito dos fundamentos teórico-pedagógicos expressos na lei. Tais fundamentos orientam a formação dos sujeitos que irão compor a sociedade, manifestam a abordagem psicopedagógica que norteia o modo como os alunos aprendem e se desenvolvem no espaço escolar, e definem os objetivos sociopolíticos que instituem a função social da escola. Os resultados exprimem a tensão entre diferentes projetos societários, marcando o futuro incerto do ensino médio nacional.

Palavras-chave: novo ensino médio; lei n° 14.945/2024; fundamentos teóricos-pedagógicos.

"MEN MAKE THEIR OWN HISTORY, BUT THEY DO NOT MAKE IT AS THEY PLEASE": an analysis of the theoretical-pedagogical foundations of law No. 14945/2024

Abstract: Educational policy constitutes a central arena of contestation among differing worldviews, as it serves as a primary mechanism for either maintaining or transforming the economic, political, and cultural landscape of the prevailing order. Accordingly, this study aims to discuss changes to Brazilian high school education by analyzing its most recent overhaul, embodied in Law No. 14.945/2024, with the goal of identifying the limitations and possibilities inherent in the current "New High School" model. Drawing on documentary research, the study employs authors and concepts from critical sociology to examine the theoretical-pedagogical foundations articulated in the law. These foundations shape the development of the individuals who will constitute society, reflect the psycho-pedagogical approach guiding how students learn and develop within the school environment, and define the socio-political objectives that establish the school's social function. The findings reveal the tension between competing societal visions, highlighting the uncertain future of high school education national.

Keywords: new high school reform; law no. 14.945/2024; theoretical-pedagogical foundations.

1 INTRODUÇÃO

Movido por intensas disputas políticas, o ensino médio brasileiro nunca teve tantas transformações em tão pouco tempo, dentro de menos que uma década alterou-se o formato estrutural para a divisão entre formação geral básica (FGB) e itinerários formativos via medida provisória, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) definindo o quantitativo de horas destinadas à FGB (1800 horas) e aos itinerários formativos (1200 horas), uma transação emergencial para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 aprofundando as desigualdades existentes, em seguida, a implementação prática do Novo Ensino Médio (NEM), sua suspensão por forte desaprovação pública, e por fim, a aprovação da lei 14.945/2024 reajustando pontos significativos da BNCC como a carga horária da FGB e as diretrizes acerca dos itinerários formativos. Nesse sentido, é possível dizer que o atual cenário ainda se coloca incerto, o que nos demanda uma atenção maior a respeito do futuro do ensino médio nacional.

Em resposta às demandas mais imediatas de setores contrários ao formato do NEM implementado pós-pandemia, e tendo como parâmetro diversas pesquisas que demonstravam os vários problemas desse processo (UNESCO, 2024), a lei 14.945/2024 buscou promover mais tempo em sala de aula para as disciplinas tradicionais e definir as normas sobre as quais os itinerários formativos devem operar acrescentando novos elementos aos pressupostos teórico-pedagógicos que fundamentam o ensino médio. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a investigar as teorias, conceitos e princípios políticos e filosóficos que orientam e justificam a lei 14.945/2024 através de uma pesquisa documental, tendo como referência de análise a noção de Shiroma, Campos e Garcia (2005) sobre a importância da investigação dos contextos de produção, de texto e de prática das políticas educacionais para além do que está explícito nos documentos oficiais, de modo que o pesquisador seja capaz de decifrar suas intencionalidades, seus interesses implícitos e suas estratégias de hegemonia. Assim, foram mobilizados autores e conceitos da sociologia crítica ligados ao tema para pensar os sentidos dessa última reformulação do ensino médio, visando identificar seus pressupostos educacionais, apontar as suas principais mudanças, bem como suas manutenções.

Desse modo, para evidenciar os resultados deste trabalho, o artigo está organizado em quatro seções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda, é apresentada de forma sucinta uma contextualização histórica acerca das disputas em torno do ensino médio até a sua última reformulação no atual governo Lula; na terceira, é feita uma análise crítica da lei 14.945/2024 evidenciando seus fundamentos teórico-pedagógicos; na quarta são tecidas as considerações finais acerca do conteúdo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Ainda no primeiro semestre do ano de 2012, foi criada uma comissão especial destinada a promover estudos e proposições para uma reformulação do ensino médio (CEENSI), a qual era composta por membros parlamentares de diferentes partidos e interlocutores da sociedade civil diretamente ligados ao debate, como entidades sindicais de trabalhadores da educação, estudiosos do campo das políticas educacionais e setores vinculados ao empresariado nacional e internacional (Godinho; Martins, 2025). Entretanto, por mais que nessa comissão houvesse uma relativa abertura aos profissionais da educação, movimentos estudantis e demais especialistas ligados a um projeto educacional conectado às necessidades das classes populares, o relatório do CEENSI posteriormente aprovado como PL n° 6.840/2013, continha em seu texto numerosas divergências em relação às demandas desses setores da sociedade, de modo que, buscando resistir a essas alterações, em 2014, através da articulação entre acadêmicos e sindicatos, criou-se o Movimento Nacional Em Defesa Do

Ensino Médio, o qual conquistou alguns recuos em relação ao PL n° 6.840/2013 (Godinho; Martins, 2025). Porém, após o golpe parlamentar de 2016, o governo de Michel Temer (MDB) apresentou suas mudanças para o ensino médio através da MP n° 746/2016, a qual sem muitas mudanças é aprovada pelas duas casas do congresso e oficialmente convertida na lei 13.415/2017, sem quaisquer debates com sindicatos, especialistas ou movimentos estudantis, sob a alegação do caráter de urgência das mudanças educacionais (Fontes, 2025). Assim, mesmo sob intensos protestos contrários, em 16 de fevereiro de 2017, foi instituído o Novo Ensino Médio, desconsiderando o debate público sobre o tema e alterando profundamente não só os fundamentos políticos pedagógicos como também o modelo de oferta dessa etapa de ensino.

Com a lei 13.415/2017 a última etapa da educação básica deixou o formato de 13 disciplinas tradicionais para todos os estudantes e passou a dividir o ensino médio em dois pilares; o primeiro diz respeito à formação geral básica (FGB), composta por quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), sendo somente o ensino de português, matemática e inglês obrigatórios nos três anos. O segundo pilar é referente aos itinerários formativos destinados à escolha do estudante conforme a oferta da escola, contendo obrigatoriamente o "componente curricular" Projeto de Vida para "(...) o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais dos estudantes" (Brasil, 2017). Além disso, houveram outras mudanças significativas no ensino médio como ampliação da carga horária anual de 800 para 1000 horas (sendo 1.800 reservadas a formação geral básica e 1200 para os itinerários formativos) com a meta de alcançar progressivamente 1400 horas anuais, a abertura para o setor privado na educação pública por meio das parcerias público-privadas, a legitimação do notório saber para que professores pudessem ministrar itinerários de formação técnica profissional ou conteúdos de áreas afins que tenham relação com a sua formação, e por fim, o foco em habilidades e competências, concretizando um projeto educacional estritamente vinculado a uma sociabilidade neoliberal adequada às demandas contemporâneas do capital (Fontes, 2025). Assim, originou-se o Novo Ensino Médio (NEM) sem diálogo com a comunidade escolar e sob forte dissenso entre entidades civis e o governo federal, passando a vigorar concretamente a partir de 2022.

Seguindo com as transformações do ensino médio brasileiro, em meio à pandemia da Covid-19 e com grande rotatividade de ministros da educação, o governo Bolsonaro prosseguiu com a implementação da reforma de 2017, negligenciando o debate educacional e atendendo aos interesses do setor empresarial sob uma agenda neoconservadora (Silva; Fonte, 2026). Posteriormente, fruto de uma ampla coligação de forças frente à face antidemocrática do movimento bolsonarista, o atual governo Lula renovou as expectativas em torno da revogação da reforma do NEM por parte de setores mais progressistas como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o qual chegou a elaborar uma carta em dezembro de 2022 expressando as mudanças necessárias referentes à reforma (Silva; Fonte, 2026). Logo, foi possível observar uma maior abertura às manifestações opostas à lei 13.415 de 2017, ao passo que, através da portaria n° 399 foi aberta consulta pública sobre as decisões referentes ao novo ensino médio, que resultou na proposta do Ministério da Educação enviada ao congresso como PL n° 5230/2023, tendo como relator o antigo ministro da educação do governo Temer, e após ser aprovada, sancionada pelo presidente Lula em 31 de julho de 2024, expressa na lei 14.945/2024. Entre as principais mudanças está a garantia de 2.400 horas para formação geral básica, reforçando um ensino mais universal, crítico e menos segmentado, além de substanciar as diretrizes sobre os itinerários formativos ao definir os eixos pelos quais os estabelecimentos de ensino devem estruturar suas propostas, como por exemplo, as chamadas Trilhas de Aprofundamento. Desse modo, a nova lei reconfigurou os fundamentos teórico-pedagógicos do novo ensino médio, estabelecendo novos elementos a

sua estrutura curricular, resultando num documento que expressa às tensões entre os diferentes projetos políticos educacionais para os estudantes desta etapa da educação básica. Assim, o chamado “novíssimo” ensino médio começou a ser implementado de forma progressiva nos sistemas de ensino, atendendo os estudantes do primeiro ano que ingressaram em 2025, e tendo como estimativa completar a transição em 2027.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

A lei 14.945/2024 corresponde a um dos principais documentos da política pública educacional do Brasil, ao passo que define regras, objetivos, limites e propostas que orientam a forma como os sistemas de ensino precisam operar sobre a formação de milhares de estudantes, assim como também estabelece as atribuições acerca do papel dos profissionais da educação em seus estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, ao retomar as contribuições de Gramsci, Santos (2014) aponta a política educacional como um dos terrenos centrais da luta hegemônica, ao argumentar que a educação é um dos principais mecanismos de manutenção ou transformação da ordem social capitalista, pois, segundo o autor, as reformas de ensino não são medidas puramente técnicas ou neutras, mas sim resultados de conflitos sociais e econômicos. Essa perspectiva nos impulsiona a discernir não só os atores por trás das reformas do ensino médio como também os seus interesses sociais, econômicos e políticos, os quais irão impactar significativamente os sentidos das leis que orientam essa etapa da educação básica. Logo, essa abordagem analítica nos possibilita ter uma visão mais ampla sobre tais legislações, pois, como indicam Shiroma, Campos e Garcia (2005), é indispensável a análise dos contextos de produção, de texto e de prática das políticas educacionais para além do que está explícito nos documentos oficiais, de modo que o pesquisador seja capaz de decifrar suas intencionalidades, seus interesses implícitos e suas estratégias de hegemonia. Dessarte, com base nesse referencial teórico e levando em consideração o atual debate acerca da reformulação do novo ensino médio, faz-se imprescindível a investigação dos fundamentos pedagógicos que norteiam a lei 14.945/2024, assim, os próximos tópicos deste trabalho têm como objetivo evidenciar neste documento os seus princípios teórico-filosóficos direcionados a projetar os homens que irão compor a sociedade, sua abordagem psicopedagógica que visa orientar a forma como os alunos aprendem e se desenvolvem no espaço escolar, e os objetivos sociopolíticos que institui a função social da escola conforme a atual reforma do ensino médio brasileiro.

3.1 Análise crítica dos fundamentos teórico-pedagógicos da lei 14.945/2024

No livro *"Documentos de uma identidade: uma introdução às teorias do currículo"*, Tomaz Tadeu da Silva (2004) fornece contribuições significativas à teoria crítica do currículo ao trabalhar a noção de que esses textos são grandes produtores de subjetividades, pois se trata de um espaço de poder onde cada conteúdo selecionado é fruto de disputas sobre o que deve ou não ser ensinado, moldando o processo formativo dos estudantes, bem como suas percepções sobre o mundo e sobre si próprios. Nesse sentido, se tratando de um documento educacional normativo, a lei 14.945/2024 se caracteriza como produto e produtora de significados, de modo a abraçar determinados pressupostos e perspectivas societárias que afetam diretamente o sentido da educação nacional. Sob esse viés, a partir de uma crítica analítica é possível evidenciar que, para tratar das orientações acerca do ensino médio, a lei 14.945/2024 carrega em seu corpo teórico princípios filósofos e métodos psicopedagógicos sob os quais o homem precisa ser formado, tais como a racionalidade neoliberal, pensada por Dardot e Laval (2016) como sendo um processo de subjetivação da lógica do mercado para

interiorização da gerenciabilidade das formas de conduta que levam o indivíduo a entender-se como empreendedor de si, e complementarmente, o ideário de “cidadão produtivo” (Frigotto; Ciavatta, 2003), o qual se caracteriza por uma cidadania mínima e uma produtividade máxima, tendo sua escolarização subordinada às exigências do capital em detrimento do desenvolvimento de suas potencialidades. Logo, cabe evidenciar a forma pela qual esses fundamentos se expressam na lei 14.945/2024, bem como suas manifestações teórico-pedagógicas.

A valorização da pedagogia das competências será o primeiro aspecto da lei a ser tratado, porém faz-se necessário uma breve contextualização dessa prática educativa. A vasta literatura acerca da ofensiva neoliberal sobre a educação nos remonta ao contexto da reestruturação produtiva e da consequente flexibilização do trabalho, cenário pelo qual começou a propagar no Brasil uma lógica educacional mais adequada a essas transformações por meio de orientações globais, como a Conferência de Jomtien em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (Silva, 2003), influenciando significativamente as políticas públicas nacionais, bem como a atual reforma do ensino médio (Ramos; Paranhos, 2022). De modo que, essas e outras instituições como Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Itaú e Trabalho, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outras, ao prestarem consultorias e outros serviços para o Estado, buscam, sobretudo promover suas empresas e terceirizar a gestão pública, sob a suposta justificativa de promover o conhecimento técnico (Caetano, 2025), tornando a discussão educacional cada vez mais privada e padronizada, em detrimento da gestão democrática. Nesse sentido, diante da atual fase do capitalismo, caracterizado por contratos temporários, acumulação flexível, gerenciamento algorítmico e terceirizações, o mercado de trabalho passou a exigir "(...) um novo tipo de trabalhador ou novo proletariado de serviços" (Santos; Santos; Santos, 2024, p. 6), capaz de ser adaptável, polivalente e flexível às novas configurações do mundo do trabalho. Assim, de acordo com Fontes (2025), visando atender essas novas demandas empresariais, a reforma do ensino médio aprovada no governo Temer e amparada pela Base Nacional Comum Curricular, intensificou a incorporação da lógica das competências e habilidades na lei 13.415/2017, e foi mantida em sua última reformulação, transferindo a função da escola para terceiros e precarizando a formação do estudante, como pode ser observado no 4° parágrafo do artigo 35-B da lei 14.945/2024:

> § 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:
> I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;
> II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e
> III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis (Brasil, 2024, art.35-B, § 4º).

Ao possibilitar o reconhecimento de competências e habilidades extraescolares, o Estado passa a aplicar a lógica gerencialista à educação, pois cumpre a meta de horas do tempo integral gastando menos, isto é, atinge a eficiência fiscal em detrimento da qualidade pedagógica. Segundo Laval (2019), o gerencialismo constitui-se como um sistema de razões

operacionais que tem como objetivo ser por si só o significado da instituição, ao passo que todas as ações são racionalizadas segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos. Dessa forma, o 4° parágrafo da lei 14.945/2024 favorece claramente um modelo de flexibilização curricular que tende à terceirização e privatização das práticas educativas, e reforça essa perspectiva ao seguir com as possibilidades de estabelecer parcerias público-privadas:

> § 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação (Brasil, 2024, art.36, § 6º).

transferindo a função social da escola para o mercado, o terceiro setor, e em última instância, para o próprio esforço do estudante. Além disso, como apontam Cássio e Corti (2025), ao validar horas laborais como aulas, a legislação educacional incentiva o trabalho precoce e promove uma desescolarização do ensino médio por parte dos alunos de baixa renda. Na medida em que os conhecimentos científicos apreendidos no espaço escolar podem ser substituídos por experiências práticas em um trabalho mecânico ou até precário, há uma valorização maior do saber fazer, estimulando o estudante a maximizar sua produtividade e introduzi-lo à noção de que "todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custo" (Dardot; Laval, 2016, p.331).

Ainda no âmbito das competências e habilidades, a consolidação do projeto de vida também mantida na lei 14.945/2024 como "componente curricular" obrigatório nos três anos do ensino médio é posto como um forte mecanismo de mobilização socioemocional dos valores e atitudes prescritas pela BNCC, de modo que, ao longo das atividades há uma tentativa de fazer com que o estudante reflita sobre seu futuro tomando como pressuposto a construção de sua identidade, como pode ser evidenciado no segundo parágrafo do artigo 35-B:

> § 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024, art.35-B, § 2º).

Acerca desse aspecto, Costa e Silva (2023) argumentam que, sob o princípio da autorreflexão acerca dos seus desejos, o projeto de vida promove uma centralização do sujeito discente ao torná-lo protagonista de seu processo de formação escolar e o responsabiliza pelo sucesso ou fracasso da sua vida profissional, sem levar em consideração as desigualdades existentes sobre determinados contextos. Assim, em última instância, o objetivo do projeto de vida é fazer com que os estudantes saibam gerir suas competências socioemocionais para tomarem decisões adequadas às demandas do mercado (Machado et al., 2024), sem que necessariamente tenham uma visão crítica sobre as estruturas que os cercam, fazendo com que "(...) a coerção econômica e financeira transforma-se em autocoersão e em autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece" (Dardot; Laval, 2016, p. 345). Por conseguinte, o projeto de vida condiciona os sujeitos a uma subjetividade autônoma e individualista (Han, 2018), pautada pela busca de uma autopromoção dentro de um mercado de trabalho precarizado que tende a extinguir os direitos conquistados coletivamente, resultando em indivíduos dispostos a naturalizar as crises intrínsecas ao próprio neoliberalismo, e, como apontam Dardot e Laval, a não percebê-lo como política econômica. Além disso, à luz do referencial teórico histórico-cultural, Rocha, Anjos e Amaral (2026) fornecem uma qualificada crítica à proposta

curricular que estrutura o projeto de vida, evidenciando sua orientação reducionista e aprofundando o debate acerca do tema, ao passo que:

> (...) a capacidade humana de projetar a vida não se reduz a técnicas de definição de metas, a exercícios de autoconhecimento descolados das condições sociais nem à adaptação a trajetórias previamente delimitadas pelo mercado. Projetar a vida pressupõe a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que permitam a ampliação do horizonte de consciência, o desenvolvimento do pensamento por conceitos e compreensão da realidade objetiva em suas múltiplas determinações. (Rocha; Anjos; Amaral, 2026, p. 11.)

Nesse sentido, tais elementos presentes na lei 14.945/2024, como a valorização da pedagogia das competências, o projeto de vida baseado na autogestão e a mobilização desses saberes para adaptação dos estudantes ao atual cenário capitalista sem perspectiva crítica acerca desse processo fazem com que essa reforma promova uma interiorização do que Dardot e Laval vão classificar como racionalidade neoliberal, onde o sujeito é induzido a se perceber como empresário de si, autônomo e disposto a competir no mercado, de modo que esse agente não se veja como trabalhador, mas como uma empresa que vende serviços em um mercado em constante competição contra outras empresas.

As reivindicações acerca da reformulação dos itinerários formativos se caracterizaram como uma das principais críticas ao NEM, pois, componentes curriculares como “brigadeiro caseiro”, “RPG” e “O que rola por aí” faziam parte da carga horária dessa última etapa da educação básica, evidenciando a falta de recursos que resultaram em itinerários formativos sem fundamento científico, e que consequentemente afetaram a formação educacional de milhares de estudantes. Dessa forma, com a lei 14.945/2024 os itinerários formativos passaram a ser organizados a partir das Trilhas de Aprofundamento, as quais são organizadas com base nas quatro áreas de conhecimento (possibilitando mais horas de aula para o estudante nas disciplinas de seu interesse) ou formação técnica profissional, a qual se faz extremamente necessária para o combate à evasão educacional relacionada à necessidade de trabalhar e para o desenvolvimento laboral dos cidadãos brasileiros.

> Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2024).

Assim, a lei 14.945/2024 passou a exigir itinerários formativos obrigatoriamente vinculados às áreas de conhecimento, de modo que cada unidade de ensino deva oferecer no mínimo duas opções aos estudantes. Porém, mesmo com essas reconfigurações, o ensino médio ainda se coloca muito distante de uma educação que busca desenvolver o estudante em sua integralidade, de modo a correlacionar uma formação geral básica emancipatória à educação técnica profissional que tenha o trabalho como processo formativo, pois, os estudantes matriculados que optam pela formação técnica profissional tem uma FGB defasada, e os que optam pelas trilhas de aprofundamento dependem da disponibilidade da escola em oferecer o chamado itinerário integrado, que une a FGB ao técnico. Assim, se tratando da formação profissional, além da racionalidade neoliberal, também é possível evidenciar uma sobreposição dos cursos técnicos diante da FGB como fundamento filósofo e psicopedagógico da lei 14.945/2024, ao passo que, por mais que essa reformulação do NEM tenha retomado às 2400 horas destinadas à promoção dos componentes curriculares, como pode ser evidenciado no artigo 35-C “Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta

Lei.” (Brasil, 2024) sendo fruto das reivindicações por parte dos setores progressistas em busca de um ensino mais universal, crítico e menos segmentado, parte da carga horária dessa formação geral básica não é garantida aos alunos que optam pela educação técnica profissional, suprimindo algumas disciplinas mediante esta modalidade de ensino:

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

Minimizando, por conseguinte, a formação geral dos estudantes que precisam adentrar no mercado de trabalho, o que por mais importante que seja, acaba resumindo a sua escolarização à formação técnica profissional, isto é, a função social da escola se torna formar o “cidadão produtivo” (Frigotto; Ciavatta, 2003), o qual tem sua escolarização submetida às exigências do mercado, em detrimento à educação integral e emancipatória:

> § 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024, art.36, § 2º).

colocando-os numa larga desvantagem para conseguir uma vaga de ensino superior em uma instituição pública, pois os exames de ingresso exigem o conhecimento de todas as áreas de conhecimento, e assim, é reafirmado os argumentos de Frigotto e Ciavatta ao tratarem da ofensiva neoliberal sobre as políticas educacionais: “O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p.52), dificultando-o ao direito de acessar o ensino superior.

Ainda nesse aspecto da formação do “cidadão produtivo”, ao analisar a normativa do primeiro parágrafo do artigo 35-B, que dispõe sobre a estrutura das propostas pedagógicas dessa etapa da educação básica, é possível perceber que a lei coloca a promoção de metodologias investigativas como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, reforçando a noção construtivista do aluno como sujeito criativo e protagonista:

> § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:
> I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; (Brasil, 2024, art.35-B, § 1º).

Nesse sentido, com base nas contribuições de Saviani (1983) acerca da tendência pedagógica escolanovista, a qual embasa as metodologias investigativas, embora tal perspectiva tenha como discurso o desenvolvimento pleno do adolescente, acaba prejudicando a apropriação dos conteúdos por parte dos educandos, pois, além de não garantir a infraestrutura adequada para esse tipo de ensino, gera um "afrouxamento" da socialização dos conhecimentos científicos, resultando em um esvaziamento do papel da escola, e em última instância, numa aprendizagem flexível, que somente beneficia a manutenção das desigualdades. De acordo com o autor, a importância da centralidade e a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados se faz sob o pressuposto de que a socialização do saber científico é o principal instrumento de democratização da sociedade, pois é a partir do domínio sobre o conhecimento sistematizado que o aluno consegue elevar-se do senso

comum à consciência crítica e filosófica, propiciando-o a compreender as contradições existentes na sociedade e o possibilitando a transformar sua realidade.

Portanto, a partir das análises dos fundamentos filosóficos e psicopedagógicos da lei 14.945/2024, conclui-se que o documento tem como objetivo formar o "Neossujeito" (Dardot; Laval, 2016), capaz de mobilizar suas competências e habilidades para resolução de problemas contemporâneos, sob a finalidade de adequá-los ao atual cenário do mercado de trabalho precarizado. Por mais que a lei tenha reformulado aspectos importantes como a carga horária dos componentes curriculares necessários à aprendizagem das quatro áreas de conhecimento, o ensino médio brasileiro segue sob os ditames do capital. Tal perspectiva se justifica mediante a manutenção do foco na pedagogia das competências e do projeto de vida, elementos centrais advindos da lei 13.415/2017, além da minimização da formação geral básica para os estudantes matriculados na modalidade de ensino técnico e profissional. Resultando, por conseguinte, em um cidadão produtivo munido de uma racionalidade neoliberal, capaz de se adaptar à atual conjuntura econômica do capitalismo de acumulação flexível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fruto de uma coalizão de forças frente ao avanço de setores ultraconservadores, a reforma do ensino médio expressa na lei 14.945/2024 é um fiel retrato do atual governo Lula. Marcada por conflito de interesses societários que hora prezam por uma educação de tempo integral com formação geral básica sólida, hora prezam por uma educação empresarial pautada pelo utilitarismo acrítico. A partir da análise crítica da reformulação do ensino médio foi possível observar a conservação de métodos psicopedagógicos voltados à formação do estudante para as novas dinâmicas do mercado, as quais exigem um sujeito polivalente, flexível e disposto a competir numa esfera laboral precarizada, evidenciando as contribuições de Dardot e Laval sobre a racionalidade neoliberal, sendo a condição necessária para manter a reprodução do capital em tempos de trabalho por plataforma, contratos temporários, privatização e terceirização. Além disso, o conceito de "cidadão produtivo" desenvolvido por Frigotto e Ciavatta também aparece como fundamento filosófico da lei 14.945/2024, de modo que foi possível notabilizar uma subordinação do direito à educação ao atual cenário capitalista de acumulação flexível em detrimento das potencialidades do sujeito discente. Portanto, visando uma educação integral e de tempo integral que busque desenvolver as potencialidades cognitivas, artísticas, laborais e corporais dos educandos, se faz necessário pensar os desafios e as possibilidades do ensino médio para além da racionalidade neoliberal e do cidadão produtivo, de modo que haja uma articulação entre teoria e prática sem perda de conteúdo, possibilitando a integração dos jovens nas múltiplas esferas da sociedade sob uma perspectiva crítica e esclarecida, sujeitando-os a transformar sua realidade e desenvolverem o Brasil como uma nação soberana.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? YouTube, 2 de junho de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s. Acesso em 15 de março de 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 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. 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.

CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: a privatização na formulação e implementação de políticas. Revista de Ciências Humanas, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 187–210, 2025. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.03.187-210.

CÁSSIO, F.; CORTI, A. P. Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro: expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 19, n. 44, 2025. DOI: 10.22420/rde.v19i44.2693.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016

FONTES, Nathalia Soares. **A reforma do ensino médio e a pedagogia das competências: Uma análise da hegemonia na educação contemporânea**. CONEDU - Políticas públicas de educação (Vol.4)... Campina Grande: Realize Editora, 2026.

FONTE, Sandra Soares Della; SILVA, Evelyn Freire da. Novo Ensino Médio no Governo Lula: perspectiva de mudança ou manutenção do status quo?. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 33, p. e17578, 2026. DOI: 10.5335/rep.v33.17578.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GODINHO, Ana Gabrieli; MARTINS, Suely Aparecida. AVANÇOS OU RETROCESSOS NO NOVO ENSINO MÉDIO? O PERCURSO DA LEI 13.415 DE 2017 A LEI 14.945 DE 2024. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 01–25, 2025. DOI: 10.22409/tn.v23i50.65469.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Ayiné, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** neoliberalismo em ataque

ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, Ana Karoline; MATOS, Juliana Almeida; PIANA, Mariane Betânia Elias Batista; MACHADO, Daiana; NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: novos impasses impostos pela BNCC e pela reforma do novo ensino médio. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. 698–709, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.575.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Pesquisa Novo Ensino Médio**: Pesquisa Nacional sobre a Implementação da Reforma do Ensino Médio Lei 13.415 de 2017: percepções dos gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil. Brasília: UNESCO, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

ROCHA, Jerline da Silva; ANJOS, Ricardo Eleutério dos; AMARAL, Cláudia Tavares do. Análise do componente curricular projeto de vida a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 11, n. 1, e 26004, 2026.

SANTOS, Ana Cláudia Souza dos, SANTOS, Aline Daniel dos, SANTOS, Franciéle Soares dos. O empreendedorismo e a formação da juventude: uma análise do Novo Ensino Médio nos estados do Paraná e Santa Catarina. Revista Trabalho Necessário - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE; v. 22 n. 49 (2024): Juventude Trabalhadora. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.v22i49.63338

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.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

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.

SILVA, F. V. DA; COSTA, W. S. DA. A racionalidade neoliberal na produção de discursos sobre a educação financeira em coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Revista Hipótese**, v. 9, n. 00, p. e023003, 17 abr.2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.