



**NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL:
ENTRE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O DIREITO AO
CONHECIMENTO**

THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM IN BRAZIL AND HOLISTIC HUMAN
DEVELOPMENT: BETWEEN COMPETENCY-BASED PEDAGOGY AND THE
RIGHT TO KNOWLEDGE

Maria Isabel Alves Fonseca da Silva Borche

Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8174-3358>

E-mail: isabel.alvesfonseca@gmail.com

Andrea Patrícia Nogueira Gomes Gamarra

Christian Business School – CBS, Estados Unidos

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6127-2623>

E-mail: andrea.patricia@unifaema.edu.br

Submetido: 29 abr. 2026

Aprovado: 26 jun. 2026

Publicado: 06 jul. 2026

E-mail para correspondência:

isabel.alvesfonseca@gmail.com

Resumo: A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e regulamentada pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, promoveu uma reconfiguração estrutural do currículo ao instituir a pedagogia das competências e a flexibilização dos itinerários formativos como princípios organizadores. Embora apresentada como estratégia para promover a formação humana integral e o protagonismo juvenil, essa reorganização suscita tensões relevantes no que se refere à garantia do direito ao conhecimento e à democratização da educação. Este artigo analisa criticamente o Novo Ensino Médio, com foco em suas implicações epistemológicas, curriculares e sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na sociologia da educação e na teoria crítica do currículo, com base em autores como Saviani, Libâneo, Bourdieu, Bernstein, Young, Apple, Sacristán e Freire. Sustenta-se que a centralidade atribuída às competências reconfigura o papel do conhecimento científico no currículo escolar, produzindo uma tensão estrutural entre flexibilização curricular e justiça educacional. Conclui-se que, em contextos marcados por desigualdades estruturais, a efetivação da formação humana integral depende da garantia do acesso ao conhecimento científico sistematizado, da mediação pedagógica qualificada e da afirmação da justiça curricular como princípio orientador das políticas educacionais.

Palavras-chave: novo ensino médio; formação humana integral; competências; currículo; justiça curricular.



Abstract: The reform of Brazilian secondary education, instituted by Law No. 13.415/2017 and regulated by the National Common Curricular Base and the National Curricular Guidelines for Secondary Education, promoted a structural reconfiguration of the curriculum by establishing competency-based pedagogy and the flexibility of learning pathways as organizing principles. Although presented as a strategy to promote integral human development and youth empowerment, this reorganization raises significant tensions regarding the guarantee of the right to knowledge and the democratization of education. This article critically analyzes the New Secondary Education, focusing on its epistemological, curricular, and social implications. This is a qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, grounded in the sociology of education and critical curriculum theory, based on authors such as Saviani, Libâneo, Bourdieu, Bernstein, Young, Apple, Sacristán, and Freire. It is argued that the centrality attributed to competencies reconfigures the role of scientific knowledge in the school curriculum, producing a structural tension between curricular flexibility and educational justice. It is concluded that, in contexts marked by structural inequalities, the realization of integral human formation depends on guaranteeing access to systematized scientific knowledge, qualified pedagogical mediation, and the affirmation of curricular justice as a guiding principle of educational policies.

Keywords: new high school; integral human formation; competencies; curriculum; curricular justice.

Introdução

As transformações nas políticas educacionais nas últimas décadas devem ser compreendidas no interior de reconfigurações mais amplas das sociedades contemporâneas, marcadas pela intensificação da globalização econômica, pela reestruturação produtiva e pela centralidade crescente do conhecimento como recurso estratégico. Nesse contexto, a educação passa a ocupar uma posição ambivalente: simultaneamente reafirmada como direito social fundamental e progressivamente reconfigurada como instrumento de formação de capital humano, orientado à adaptação às dinâmicas do mercado (Apple, 2006; Sacristán, 2013; Ball, 2012). Tal deslocamento implica não apenas mudanças nas políticas educacionais, mas uma redefinição mais profunda da função social da escola, tensionada entre a formação crítica dos sujeitos e sua inserção funcional na ordem econômica vigente.

É nesse cenário que se insere a reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que promove uma inflexão significativa na organização curricular da educação básica. Ao introduzir a pedagogia das competências e a flexibilização dos itinerários formativos como princípios estruturantes, a reforma redefine a arquitetura do currículo, deslocando a centralidade da formação comum para a diversificação dos percursos



formativos. Estruturado em torno da articulação entre a Formação Geral Básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular, e os itinerários formativos, esse modelo curricular sustenta-se na premissa de que a flexibilização e o desenvolvimento de competências podem tornar a escola mais relevante, promovendo o engajamento e a permanência dos estudantes (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Contudo, essa reconfiguração curricular não se limita a uma inovação organizacional, mas implica uma redefinição epistemológica do papel do conhecimento no processo educativo. A centralidade atribuída às competências desloca o estatuto do conhecimento científico sistematizado, suscitando questionamentos acerca das condições de garantia do direito ao conhecimento escolar. Como argumenta Young (2013, p. 32), o acesso ao conhecimento especializado — ou “conhecimento poderoso” — constitui condição indispensável para a formação intelectual e para a participação social qualificada. Nesse sentido, a ênfase em competências, quando desvinculada de uma base disciplinar consistente, pode resultar na fragmentação do conhecimento e na fragilização da função formativa da escola.

Além disso, a análise do Novo Ensino Médio exige considerar suas implicações no âmbito das desigualdades educacionais. A partir da perspectiva de Bourdieu (2007, p. 78), compreende-se que o sistema educacional opera como espaço de reprodução social, ao legitimar desigualdades sob a aparência de mérito. Nesse contexto, a flexibilização curricular, ao pressupor condições homogêneas de escolha que não se verificam empiricamente, tende a produzir efeitos desiguais, ampliando a segmentação das trajetórias escolares e comprometendo a equidade educacional.

Apesar da expansão do debate acadêmico sobre o Novo Ensino Médio, observa-se que parte significativa das análises concentra-se nos aspectos normativos ou na implementação da política, permanecendo ainda insuficientemente exploradas suas implicações epistemológicas e suas consequências para a distribuição social do conhecimento. Nesse sentido, identifica-se uma lacuna teórica relevante na articulação entre pedagogia das competências, justiça curricular e democratização do conhecimento, especialmente à luz das desigualdades estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Diante desse quadro, o presente artigo parte da seguinte tese: **o Novo Ensino Médio, ao institucionalizar a pedagogia das competências como eixo organizador do currículo,**



reconfigura o direito ao conhecimento escolar, produzindo uma tensão estrutural entre flexibilização curricular e democratização do saber, com potencial de intensificação das desigualdades educacionais. Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar criticamente essa reconfiguração, articulando as normativas educacionais brasileiras aos referenciais da sociologia da educação e da teoria crítica do currículo, de modo a compreender suas implicações para a formação humana integral e para a justiça curricular.

Ao adotar essa perspectiva, o artigo busca contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico sobre o Novo Ensino Médio, deslocando o foco das análises descritivas para uma abordagem crítico-analítica centrada na relação entre currículo, conhecimento e desigualdade, elementos fundamentais para a compreensão da educação como prática social e política.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva crítico-dialética, a qual compreende os fenômenos educacionais como historicamente situados e intrinsecamente relacionados às estruturas sociais, econômicas e políticas que os condicionam (Saviani, 2011). Tal abordagem parte do pressuposto de que as políticas educacionais não podem ser analisadas de forma isolada ou meramente técnica, mas devem ser interpretadas como expressões de projetos societários em disputa, nos quais se articulam interesses, ideologias e relações de poder.

A opção por essa perspectiva metodológica justifica-se pela necessidade de compreender o Novo Ensino Médio para além de sua dimensão normativa, considerando suas implicações epistemológicas, pedagógicas e sociais. Nesse sentido, a análise busca apreender as contradições presentes na política educacional, especialmente aquelas relacionadas à tensão entre flexibilização curricular, democratização do conhecimento e justiça educacional.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em obras clássicas e contemporâneas da sociologia da educação, da teoria crítica do currículo e da pedagogia crítica. Os critérios de seleção das obras adotados foram: (a) relevância teórica reconhecida no campo da sociologia da educação e dos estudos curriculares; (b) capacidade explicativa para a problemática investigada, especialmente no que se refere às relações entre currículo, conhecimento e



desigualdade; e (c) impacto acadêmico verificado por meio de citações em periódicos especializados nacionais e internacionais. Foram incluídas obras publicadas entre 1996 e 2021, em língua portuguesa e inglesa, que dialogassem diretamente com as categorias analíticas centrais do estudo. Foram excluídas produções de caráter exclusivamente prescritivo ou técnico, sem fundamentação teórico-crítica, bem como publicações sem revisão por pares ou de periódicos não indexados. Destacam-se, nesse contexto, as contribuições de Saviani (2011), no âmbito da pedagogia histórico-crítica; Libâneo (2006), no campo da didática e da mediação pedagógica; Bourdieu (2007), com a teoria do capital cultural e da reprodução social; Bernstein (1996), com a análise do currículo como dispositivo de regulação simbólica; Young (2013; 2021), com o conceito de conhecimento poderoso; Apple (2006) e Ball (2012), com a crítica às políticas educacionais contemporâneas; Sacristán (2013), no campo dos estudos curriculares; Freire (1996), na perspectiva da educação crítica; e Wheelahan (2010), na defesa da centralidade do conhecimento no currículo. A articulação entre esses referenciais possibilita uma análise teórica densa das relações entre currículo, conhecimento e desigualdade.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados os principais marcos normativos que estruturam o Novo Ensino Médio. Os critérios de inclusão dos documentos foram: (a) tratar-se de legislação, norma ou diretriz de abrangência nacional vigente; (b) incidir diretamente sobre a organização curricular do Ensino Médio; e (c) ter sido publicado no âmbito do sistema normativo federal de educação. Com base nesses critérios, foram incluídos a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018; 2024). Foram excluídos documentos de caráter estadual ou municipal, bem como portarias e resoluções de aplicação restrita, por extrapolarem o escopo teórico do estudo. O procedimento de análise documental seguiu as seguintes etapas: leitura integral dos documentos; identificação das categorias analíticas centrais (competências, itinerários formativos, formação integral, conhecimento); mapeamento das concepções implícitas de educação e de função social da escola; e interpretação articulada com os referenciais teóricos adotados. A análise buscou identificar as concepções de conhecimento, formação e função social da escola que os sustentam, bem como suas implicações para a organização curricular e para a distribuição do conhecimento.

O processo de análise dos dados foi conduzido por meio da interpretação crítica e relacional dos referenciais teóricos e dos documentos normativos, orientado por categorias



analíticas previamente definidas, tais como: conhecimento científico, competências, justiça curricular, capital cultural, flexibilização curricular e formação humana integral. Essa estratégia permitiu identificar convergências, tensões e contradições entre os fundamentos teóricos e as diretrizes da política educacional analisada.

Assim, a metodologia adotada possibilita uma leitura crítica do Novo Ensino Médio, ao articular análise documental e fundamentação teórica, evidenciando seus limites, contradições e implicações para a democratização do conhecimento e para a formação humana integral no contexto das desigualdades educacionais brasileiras.

A pedagogia das competências e a reconfiguração da função social da escola

A introdução da pedagogia das competências como princípio estruturante do currículo do Ensino Médio deve ser compreendida no interior das transformações mais amplas associadas à reestruturação do capitalismo contemporâneo, especialmente no contexto da globalização econômica, da flexibilização das relações de trabalho e da centralidade do conhecimento nas dinâmicas produtivas. Nesse cenário, as demandas dirigidas à educação passam a enfatizar a formação de sujeitos capazes de se adaptar a contextos sociais e profissionais marcados pela instabilidade, pela complexidade e pela necessidade de constante atualização, deslocando o foco da formação de conhecimentos sistemáticos para o desenvolvimento de capacidades consideradas transferíveis e aplicáveis a diferentes situações (APPLE, 2006; BALL, 2012).

É nesse contexto que a pedagogia das competências emerge como uma resposta hegemônica no campo das políticas educacionais, sendo incorporada como eixo organizador de currículos em diversos países. No caso brasileiro, essa perspectiva é institucionalizada pela Base Nacional Comum Curricular, que define competência como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Tal definição expressa uma mudança significativa na concepção de ensino, na medida em que desloca a centralidade do conhecimento como fim em si mesmo para sua mobilização em contextos práticos.

Entretanto, essa reconfiguração não pode ser analisada apenas como inovação pedagógica, uma vez que implica uma redefinição mais profunda da função social da escola.



Conforme argumenta Bernstein (1996, p. 47), o currículo constitui um dispositivo central de regulação social, responsável por definir “o que conta como conhecimento válido” e por estabelecer as formas de sua distribuição. Nesse sentido, a reorganização curricular promovida pelo Novo Ensino Médio não apenas altera métodos de ensino, mas redefine os critérios de seleção, organização e legitimação do conhecimento escolar, com implicações diretas para a democratização do acesso ao saber.

Essa questão torna-se ainda mais relevante quando considerada à luz da perspectiva de Young (2013), que defende que o acesso ao conhecimento científico — ou “conhecimento poderoso” — constitui um direito fundamental, na medida em que possibilita aos indivíduos compreender o mundo para além de suas experiências imediatas. Para o autor, a escola desempenha um papel insubstituível na garantia desse acesso, sendo responsável pela mediação do conhecimento especializado que não é disponível no cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a substituição — ou mesmo a secundarização — do ensino de conteúdos científicos pelo desenvolvimento de competências pode comprometer a função formativa da escola, ao limitar o acesso dos estudantes a formas mais elaboradas de conhecimento.

Essa crítica é reforçada por abordagens contemporâneas que problematizam a centralidade das competências no currículo. Young (2021, p. 22) adverte que currículos excessivamente orientados por competências tendem a enfraquecer a estrutura disciplinar do conhecimento, enquanto Wheelahan (2010, p. 67) argumenta que o acesso ao conhecimento teórico é condição essencial para a mobilidade social, especialmente para estudantes das classes populares. De forma convergente, Biesta (2010) critica a redução da educação a uma lógica de desempenho e eficácia, ressaltando que a finalidade da educação não pode ser limitada à sua utilidade funcional, mas deve incluir a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir de forma autônoma.

Dessa forma, a pedagogia das competências, ao mesmo tempo em que responde a demandas contemporâneas por flexibilidade e adaptabilidade, introduz uma tensão significativa no campo educacional: de um lado, a valorização da aplicabilidade do conhecimento; de outro, a necessidade de garantir o acesso ao conhecimento científico como direito. Essa tensão evidencia que a reconfiguração curricular promovida pelo Novo Ensino Médio não é neutra, mas expressa disputas em torno da função social da escola, colocando em questão se a educação deve priorizar a formação de sujeitos adaptáveis ou a formação de sujeitos críticos e intelectualmente autônomos.



A reforma do ensino médio e a lei nº 13.415/2017: flexibilização curricular e reconfiguração do direito ao conhecimento

A Lei nº 13.415/2017 constitui o marco legal da reforma do Ensino Médio brasileiro, promovendo alterações estruturais na organização curricular, na carga horária e na arquitetura pedagógica dessa etapa da educação básica. Entre suas principais inovações, destaca-se a reorganização do currículo em dois eixos complementares: a Formação Geral Básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os itinerários formativos, que possibilitam o aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou em formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Essa configuração curricular expressa uma mudança significativa na concepção de ensino, ao deslocar a centralidade da formação comum para a diversificação dos percursos formativos.

Do ponto de vista normativo, a reforma se fundamenta na premissa de que a flexibilização curricular pode tornar a escola mais relevante e significativa para os estudantes, ampliando o engajamento e contribuindo para a redução da evasão escolar. No entanto, quando analisada à luz da sociologia da educação e da teoria crítica do currículo, essa mesma flexibilização revela implicações mais complexas, especialmente no que se refere à reconfiguração do direito ao conhecimento. Ao permitir trajetórias formativas diferenciadas, a legislação introduz uma lógica de distribuição do conhecimento que rompe com a ideia de uma base comum robusta, tensionando o princípio da equidade educacional.

Nesse sentido, a leitura da Lei nº 13.415/2017 pode ser tensionada a partir da contribuição de Young (2013), para quem a escola desempenha papel central na garantia do acesso ao “conhecimento poderoso”, isto é, ao conhecimento científico sistematizado que permite aos indivíduos compreender o mundo para além de suas experiências imediatas. Se, por um lado, a legislação afirma a importância da formação integral, por outro, ao flexibilizar o currículo, cria condições para que esse conhecimento não seja igualmente assegurado a todos os estudantes. Como alerta o autor, negar ou restringir o acesso a esse tipo de conhecimento significa limitar as possibilidades de participação social qualificada, especialmente para estudantes oriundos de contextos socialmente desfavorecidos.

Essa tensão se torna ainda mais evidente quando articulada à perspectiva de Saviani (2011), que afirma que a democratização da educação não se reduz à ampliação do acesso à escola, mas exige a garantia do acesso ao saber elaborado. Para o autor, “a função social



da escola é a socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 85), o que pressupõe a centralidade do conhecimento científico no currículo. Nesse sentido, a fragmentação curricular decorrente da flexibilização pode comprometer essa função, especialmente quando resulta na redução do tempo e da centralidade dedicados aos conteúdos científicos, deslocando-os para percursos formativos opcionais e desiguais.

A análise de Bernstein (1996) contribui para aprofundar essa discussão ao evidenciar que o currículo não é apenas um instrumento pedagógico, mas um mecanismo de regulação social que define quais conhecimentos são legitimados e como são distribuídos. Ao instituir diferentes trajetórias curriculares, a Lei nº 13.415/2017 reconfigura os modos de acesso ao conhecimento, potencialmente produzindo formas diferenciadas de escolarização. Nesse sentido, a flexibilização curricular pode operar como um dispositivo de estratificação educacional, no qual determinados grupos têm acesso a conhecimentos mais abstratos e teóricos, enquanto outros são direcionados a formações mais instrumentais.

Essa dinâmica dialoga diretamente com a análise de Bourdieu (2007), que demonstra que o sistema educacional tende a reproduzir desigualdades sociais ao distribuir de forma desigual o capital cultural. A flexibilização curricular, ao pressupor condições de escolha que não são igualmente distribuídas, pode intensificar esse processo, na medida em que estudantes com maior capital cultural tendem a acessar percursos mais acadêmicos, enquanto estudantes de contextos populares podem ser direcionados a itinerários mais voltados à formação técnica e ao mercado de trabalho.

Nessa mesma direção, Apple (2006) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas estão frequentemente articuladas às demandas do mercado, promovendo a formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis. Sob essa perspectiva, a Lei nº 13.415/2017 pode ser interpretada como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da educação, no qual a formação escolar tende a ser orientada por critérios de utilidade econômica. Isso implica o risco de instrumentalização da educação, subordinando seus objetivos formativos às demandas do sistema produtivo.

Dessa forma, a análise articulada entre a legislação e os referenciais teóricos evidencia que a Lei nº 13.415/2017, embora se apresente como proposta de modernização e democratização do Ensino Médio, incorpora tensões estruturais que desafiam sua efetividade como política de equidade educacional. A flexibilização curricular, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades formativas, pode produzir uma distribuição desigual do conhecimento,



comprometendo o acesso ao saber científico e, conseqüentemente, as condições de formação humana integral.

Assim, a reforma revela-se como um campo de disputas em torno da função social da escola, no qual se confrontam diferentes concepções de educação: de um lado, a formação orientada pela lógica das competências e da adaptabilidade; de outro, a defesa da centralidade do conhecimento científico como direito. A compreensão dessas tensões é fundamental para uma análise crítica da política educacional, especialmente no que se refere às suas implicações para a democratização do conhecimento e para a justiça curricular.

A base nacional comum curricular e a centralidade da pedagogia das competências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um dos principais instrumentos normativos que estruturam o Novo Ensino Médio, definindo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica e consolidando a pedagogia das competências como eixo organizador do currículo (BRASIL, 2018). Mais do que um documento técnico, a BNCC expressa uma determinada concepção de educação, na qual o ensino é orientado não prioritariamente pela transmissão sistemática de conteúdos, mas pelo desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias para a vida contemporânea, incluindo a inserção social, a cidadania e o mundo do trabalho.

A definição de competência adotada pela BNCC — como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas — sinaliza uma inflexão epistemológica relevante no campo curricular. Essa concepção desloca o foco do conhecimento como fim em si mesmo para sua funcionalidade, isto é, para sua aplicação em contextos diversos. Tal mudança, embora alinhada às demandas contemporâneas por flexibilidade e resolução de problemas, reconfigura o estatuto do conhecimento escolar, subordinando-o, em certa medida, à lógica da utilidade.

Essa reconfiguração deve ser analisada criticamente à luz das contribuições de Sacristán (2013, p. 27), para quem o currículo é uma construção social que expressa escolhas culturais, políticas e epistemológicas. Nesse sentido, a centralidade das competências na BNCC não constitui uma opção neutra, mas reflete uma determinada visão de formação humana, que privilegia a adaptabilidade e a operacionalidade do conhecimento. Tal



perspectiva, ao enfatizar a aplicabilidade dos saberes, tende a reduzir a centralidade do conhecimento científico sistematizado no processo educativo.

Essa tensão é explicitada na crítica de Young (2013, p. 32), que defende que o conhecimento científico — ou “conhecimento poderoso” — é indispensável para a formação intelectual, pois permite aos indivíduos compreender o mundo para além de suas experiências imediatas. Para o autor, a escola tem a responsabilidade de garantir o acesso a esse tipo de conhecimento, especialmente para estudantes que não o acessam em seus contextos sociais. Nesse sentido, a ênfase excessiva no desenvolvimento de competências pode resultar na desvalorização do conhecimento disciplinar, comprometendo a função formativa da escola e ampliando desigualdades educacionais.

Essa problemática é aprofundada quando se considera o papel da mediação pedagógica. Libâneo (2006, p. 71) destaca que o ensino constitui um processo intencional de mediação entre o conhecimento científico e os estudantes, sendo essa mediação fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores. A redução do ensino a práticas centradas em competências operacionais pode fragilizar esse processo, limitando a apropriação crítica do conhecimento e favorecendo aprendizagens superficiais e fragmentadas.

Freire (1996, p. 47) reforça essa crítica ao afirmar que a educação deve promover a conscientização crítica, possibilitando aos sujeitos compreender e transformar a realidade social. No entanto, esse processo exige o acesso ao conhecimento científico como instrumento de leitura do mundo. Assim, uma formação orientada predominantemente por competências, sem a devida articulação com o conhecimento sistematizado, tende a restringir o potencial emancipador da educação.

Além disso, a BNCC deve ser compreendida no contexto das transformações sociais associadas à globalização e à reestruturação produtiva. Apple (2006, p. 35) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas frequentemente refletem as demandas do mercado de trabalho, priorizando a formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis e capazes de responder a exigências produtivas. Nesse sentido, a centralidade das competências pode ser interpretada como parte de um movimento mais amplo de alinhamento da educação às dinâmicas econômicas, o que reforça a necessidade de uma análise crítica de seus fundamentos.



Dessa forma, a análise da BNCC evidencia que, embora a pedagogia das competências possa contribuir para tornar a aprendizagem mais contextualizada e significativa, sua centralidade no currículo introduz tensões relevantes no que se refere à organização do conhecimento escolar e à função social da escola. A efetivação de uma formação humana integral exige, portanto, que o desenvolvimento de competências esteja articulado à garantia do acesso ao conhecimento científico sistematizado, de modo a assegurar não apenas a adaptação dos sujeitos às demandas sociais, mas também sua formação crítica e intelectual.

As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e a formação humana integral

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecem os princípios orientadores da organização curricular dessa etapa da educação básica, enfatizando a formação integral dos estudantes e a articulação entre educação, trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2024). Essa orientação expressa uma concepção ampliada de educação, na qual a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos e passa a assumir a responsabilidade pela formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade contemporânea, marcada por complexidade e profundas desigualdades.

Nesse contexto, o conceito de formação integral constitui um dos eixos estruturantes das diretrizes, sendo compreendido como o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões — cognitiva, social, cultural, ética e política. Tal perspectiva fundamenta-se na ideia de que a educação deve ultrapassar a dimensão instrumental e contribuir para a constituição de sujeitos capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Contudo, essa concepção não se efetiva de maneira automática, dependendo diretamente das condições concretas de organização do currículo e do acesso ao conhecimento escolar.

Saviani (2011, p. 85) argumenta que “a função social da escola é a socialização do saber sistematizado”, indicando que a formação integral está intrinsecamente vinculada ao acesso ao conhecimento científico. Para o autor, a apropriação desse conhecimento constitui condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e para a formação da consciência



crítica. Nesse sentido, a organização curricular deve garantir a transmissão sistemática dos conteúdos científicos, evitando sua fragmentação e superficialização.

Essa perspectiva é tensionada pela análise de Bernstein (1996, p. 47), ao afirmar que “o currículo define o que conta como conhecimento válido”, evidenciando que a forma como o conhecimento é selecionado e organizado influencia diretamente as oportunidades educacionais dos estudantes. Assim, a democratização da educação não depende apenas do acesso à escola, mas da garantia de acesso efetivo ao conhecimento socialmente produzido.

Bourdieu (2007, p. 78) aprofunda essa discussão ao demonstrar que o sistema educacional pode reproduzir desigualdades sociais, especialmente quando a distribuição do conhecimento ocorre de maneira desigual. Nesse sentido, a efetivação da formação integral exige não apenas diretrizes normativas, mas a implementação de políticas educacionais que assegurem a equidade no acesso ao conhecimento, condição fundamental para a justiça curricular e para a democratização da educação.

Pedagogia das competências, justiça curricular e a distribuição social do conhecimento

A introdução da pedagogia das competências como eixo estruturante do Novo Ensino Médio não constitui apenas uma mudança metodológica, mas representa uma reconfiguração profunda na forma como o conhecimento é concebido, organizado e distribuído no interior do sistema educacional. Essa mudança exige uma análise que ultrapasse a dimensão técnico-pedagógica, incorporando também sua dimensão social, política e epistemológica, especialmente no que se refere às implicações dessa reorganização curricular para a democratização do conhecimento e para a redução ou ampliação das desigualdades educacionais.

Bernstein (1996) reitera que o currículo constitui um dos principais mecanismos de regulação social, sendo responsável pela seleção, organização e distribuição do conhecimento. Essa distribuição não ocorre de forma neutra, mas reflete relações de poder e estruturas sociais que influenciam diretamente as oportunidades educacionais dos estudantes. Nesse sentido, a reorganização curricular introduzida pelo Novo Ensino Médio deve ser analisada em relação à forma como redefine o acesso ao conhecimento científico e às oportunidades de aprendizagem.



O conceito de justiça curricular torna-se particularmente relevante nesse contexto. Esse conceito refere-se à garantia de que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico sistematizado, independentemente de sua origem social. Young (2013) destaca que o acesso ao conhecimento poderoso constitui um direito fundamental, sendo condição essencial para a formação intelectual e para a participação social. Esse conhecimento permite aos indivíduos compreender o mundo para além de suas experiências imediatas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento abstrato e da consciência crítica.

A pedagogia das competências, ao enfatizar a mobilização de conhecimentos em contextos práticos, pode contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Entretanto, quando implementada de forma desvinculada do ensino sistemático dos conteúdos científicos, pode resultar na fragmentação do conhecimento, comprometendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Sacristán (2013) alerta que a valorização excessiva de competências operacionais pode resultar na desvalorização do conhecimento teórico, limitando a capacidade da escola de promover a formação intelectual.

Saviani (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a função central da escola consiste na socialização do saber elaborado. Esse saber constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da consciência crítica. A fragmentação curricular pode comprometer esse processo, especialmente quando resulta na redução do tempo dedicado ao ensino dos conteúdos científicos.

Libâneo (2006) complementa essa análise ao destacar que o ensino constitui um processo de mediação pedagógica que envolve a articulação entre conteúdos, métodos e objetivos formativos. Essa mediação é fundamental para garantir que a aprendizagem contribua efetivamente para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A redução do ensino a competências operacionais pode comprometer essa mediação, limitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas.

Capital cultural, desigualdade educacional e os limites da flexibilização curricular

A análise das implicações do Novo Ensino Médio exige considerar, de forma mais aprofundada, as desigualdades estruturais que historicamente caracterizam o sistema educacional brasileiro, uma vez que tais desigualdades condicionam diretamente as



possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu (2007) torna-se central ao evidenciar que o sistema educacional não apenas reflete as desigualdades sociais, mas atua ativamente em sua reprodução, sobretudo por meio da distribuição desigual do capital cultural. Para o autor, o capital cultural corresponde ao conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e códigos simbólicos incorporados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias sociais, sendo fortemente influenciado pelas condições socioeconômicas de origem.

Essa perspectiva permite compreender que o desempenho escolar não pode ser explicado apenas por fatores individuais, como esforço ou capacidade, mas deve ser analisado em relação às condições sociais que estruturam as oportunidades educacionais. Como afirma Bourdieu (2007, p. 78), “a escola exige de todos aquilo que apenas alguns possuem”, evidenciando o caráter seletivo do sistema educacional. Nesse contexto, estudantes provenientes de grupos socialmente favorecidos tendem a apresentar maior familiaridade com os códigos linguísticos, culturais e cognitivos valorizados pela escola, o que facilita sua adaptação às exigências escolares e potencializa seu desempenho acadêmico. Em contrapartida, estudantes oriundos de contextos socialmente desfavorecidos frequentemente enfrentam dificuldades que não decorrem de limitações cognitivas, mas da ausência de um capital cultural alinhado às expectativas escolares.

É nesse cenário que a flexibilização curricular introduzida pelo Novo Ensino Médio deve ser analisada criticamente. Embora apresentada como estratégia de ampliação das possibilidades formativas e de valorização das trajetórias individuais, essa flexibilização ocorre em um contexto profundamente desigual, no qual as condições de escolha não são distribuídas de forma equitativa. Dessa forma, a suposta liberdade de escolha dos itinerários formativos tende a ser condicionada pelas oportunidades concretas disponíveis aos estudantes, o que pode resultar na consolidação de trajetórias educacionais diferenciadas e hierarquizadas.

Além disso, as desigualdades na oferta de itinerários entre redes e escolas reforçam esse processo, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso às mesmas opções formativas. Assim, o que se apresenta como diversificação curricular pode, na prática, operar como mecanismo de segmentação educacional, contribuindo para a reprodução das desigualdades existentes. Nesse sentido, a flexibilização curricular não pode ser



compreendida de forma isolada, mas deve ser analisada em articulação com as condições estruturais do sistema educacional.

Apple (2006, p. 52) reforça essa análise ao afirmar que “as reformas educacionais frequentemente reproduzem desigualdades sob o discurso da escolha e da eficiência”, evidenciando que políticas aparentemente neutras podem, na prática, favorecer determinados grupos sociais. A ênfase na formação por competências, nesse contexto, está frequentemente associada à formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado de trabalho, o que tende a deslocar a função crítica da educação para uma lógica instrumental e pragmática.

Essa tendência é tensionada pela perspectiva freireana, que concebe a educação como prática de liberdade. Para Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o que pressupõe não apenas o desenvolvimento de habilidades, mas o acesso ao conhecimento científico como condição para a leitura crítica da realidade. Assim, a formação de sujeitos críticos e autônomos depende da garantia de condições equitativas de acesso ao conhecimento, o que não se efetiva em contextos de desigualdade estrutural.

Dessa forma, a análise do Novo Ensino Médio evidencia que a flexibilização curricular, longe de constituir um mecanismo neutro de inovação pedagógica, insere-se em um campo de disputas marcado por relações de poder e desigualdade. A efetivação de uma educação comprometida com a justiça social exige, portanto, não apenas a ampliação das possibilidades curriculares, mas a garantia de condições materiais e pedagógicas que assegurem a todos os estudantes o acesso ao conhecimento científico sistematizado, condição fundamental para a democratização da educação e para a formação humana integral.

Implicações para a formação humana integral e a inserção no ensino superior e no mundo do trabalho

A formação humana integral constitui um dos principais objetivos declarados do Novo Ensino Médio, sendo compreendida como o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas dimensões intelectual, social, cultural e ética (BRASIL, 2024). Tal concepção fundamenta-se na ideia de que a educação deve ultrapassar uma perspectiva meramente instrucional, orientada pela transmissão de conteúdos ou pela preparação imediata para o trabalho,



assumindo um papel formativo mais amplo, voltado à constituição de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar de maneira autônoma na sociedade. No entanto, essa formulação normativa, embora relevante do ponto de vista político e pedagógico, encontra limites concretos quando confrontada com as condições efetivas de organização curricular e de implementação das políticas educacionais.

Nesse sentido, a efetivação da formação humana integral depende, de maneira decisiva, da garantia de acesso ao conhecimento científico sistematizado. Como argumenta Young (2013, p. 32), o acesso ao “conhecimento poderoso” permite aos estudantes desenvolver capacidades cognitivas que ultrapassam o senso comum, possibilitando-lhes compreender fenômenos complexos e operar com níveis mais elevados de abstração. Essa dimensão é particularmente relevante quando se considera a inserção no ensino superior, uma vez que o domínio de conceitos científicos e de estruturas disciplinares constitui condição indispensável para o acompanhamento de estudos em níveis mais avançados. Assim, a redução da centralidade do conhecimento no currículo pode comprometer não apenas a formação intelectual, mas também as condições de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior.

Além disso, a análise da formação integral não pode ser dissociada da crítica à sua possível redução a uma lógica de preparação para o mercado de trabalho. Embora a articulação entre educação e trabalho seja um elemento legítimo das políticas educacionais, sua centralidade pode conduzir à instrumentalização da formação escolar. Saviani (2011, p. 85) adverte que a função social da escola não se restringe à qualificação para o trabalho, mas envolve a socialização do saber elaborado como condição para a formação plena dos sujeitos. Nesse sentido, a educação deve possibilitar não apenas a inserção no mundo produtivo, mas também a compreensão crítica das relações sociais que o estruturam.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa quando analisada à luz da organização curricular. Bernstein (1996, p. 47) destaca que o currículo exerce papel central na definição das oportunidades educacionais, ao estabelecer quais conhecimentos são considerados legítimos e como são distribuídos. Assim, a forma como o currículo é estruturado influencia diretamente as trajetórias educacionais dos estudantes, especialmente no que se refere às possibilidades de acesso ao ensino superior e às diferentes formas de inserção no mundo do trabalho.



Nesse contexto, a flexibilização curricular introduzida pelo Novo Ensino Médio pode produzir efeitos ambivalentes. Por um lado, pode ampliar possibilidades formativas e tornar o ensino mais conectado às realidades dos estudantes; por outro, pode resultar na fragmentação do conhecimento e na construção de percursos formativos desiguais, especialmente em sistemas educacionais marcados por profundas assimetrias sociais. Essa fragmentação tende a comprometer a base comum necessária para a formação intelectual, afetando diretamente a equidade no acesso ao ensino superior.

Dessa forma, a formação humana integral, no âmbito do Novo Ensino Médio, revela-se como um projeto tensionado entre diferentes finalidades: de um lado, a formação crítica e emancipadora; de outro, a adaptação às demandas do mercado. A superação dessa tensão exige a reafirmação do conhecimento científico como eixo estruturante do currículo, bem como a implementação de políticas educacionais que garantam condições equitativas de acesso ao saber. Sem essa articulação, a formação integral corre o risco de permanecer como um princípio normativo, desprovido de efetividade no plano das práticas educativas.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o Novo Ensino Médio representa uma reconfiguração estrutural da educação brasileira, cuja compreensão exige situá-lo no contexto mais amplo das transformações sociais, econômicas e políticas contemporâneas. Ao incorporar a pedagogia das competências e a flexibilização curricular como princípios organizadores, a reforma propõe responder a demandas por maior relevância social da escola, buscando alinhar a formação dos estudantes às exigências de um mundo marcado pela complexidade, pela instabilidade e pela centralidade do conhecimento. No entanto, essa reconfiguração não se realiza de forma neutra, sendo atravessada por tensões que revelam limites importantes do ponto de vista pedagógico e social.

Entre essas tensões, destaca-se a contradição entre a flexibilização curricular e a garantia do direito ao conhecimento. Embora a diversificação dos percursos formativos seja apresentada como mecanismo de ampliação das possibilidades educativas, sua implementação em um sistema educacional profundamente desigual tende a produzir efeitos diferenciados entre os estudantes. Nesse sentido, a flexibilização curricular, quando não acompanhada de condições equitativas de oferta, pode contribuir para a segmentação do



currículo e para a ampliação das desigualdades educacionais, comprometendo o princípio da democratização do conhecimento.

Essa problemática evidencia que a centralidade do conhecimento científico sistematizado permanece como condição indispensável para a formação humana integral. Conforme discutido ao longo do texto, o acesso ao saber elaborado não apenas possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também constitui fundamento para a formação da consciência crítica e para a participação social qualificada. Nesse sentido, a ênfase exclusiva no desenvolvimento de competências, quando desvinculada de uma base sólida de conhecimentos, tende a reduzir a formação escolar a uma lógica instrumental, limitando seu potencial emancipador.

Dessa forma, a formação humana integral não pode ser compreendida como resultado automático de inovações curriculares, mas como um projeto que depende das condições concretas de organização do ensino. A escola, nesse contexto, desempenha um papel central, sendo responsável pela mediação pedagógica do conhecimento e pela socialização do saber científico. Essa mediação exige intencionalidade pedagógica, organização curricular consistente e condições adequadas de trabalho docente, sem as quais a formação integral se fragiliza.

Além disso, a efetividade do Novo Ensino Médio está diretamente relacionada à implementação de políticas educacionais comprometidas com a equidade. A garantia da justiça curricular — entendida como o acesso equitativo ao conhecimento científico — constitui um princípio fundamental para a democratização da educação. Isso implica não apenas a definição de diretrizes normativas, mas a criação de condições materiais, pedagógicas e institucionais que assegurem a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem.

Cabe destacar, por fim, que este estudo tem natureza exclusivamente teórica, constituindo-se como uma análise bibliográfica e documental. Não foram realizados trabalhos de campo, coleta de dados empíricos, entrevistas ou observações em contextos escolares. Essa delimitação é uma opção epistemológica consciente, fundamentada na compreensão de que a análise teórica rigorosa constitui uma contribuição científica legítima e necessária, especialmente em contextos de intensa produção normativa, como o que caracterizou o Novo Ensino Médio. Ainda assim, reconhece-se que os limites inerentes à pesquisa teórica — como a impossibilidade de capturar as múltiplas formas de implementação da política nas diferentes



redes e contextos escolares — apontam para a necessidade de estudos empíricos complementares que testem, qualifiquem e ampliem as interpretações aqui desenvolvidas.

Por fim, sustenta-se que o Novo Ensino Médio, mais do que uma reforma curricular, expressa disputas em torno da função social da escola. A tensão entre formação crítica e adaptação às demandas do mercado permanece como elemento estruturante dessa política. A superação dessa tensão exige a reafirmação do conhecimento científico como eixo central do currículo, bem como o fortalecimento de uma perspectiva de educação comprometida com a formação plena dos sujeitos e com a transformação das condições sociais que produzem desigualdade. Sem essa orientação, a reforma corre o risco de consolidar um modelo educacional que, embora inovador em sua forma, mantém — ou até aprofunda — desigualdades históricas no acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, Stephen J. **Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.



SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

WHEELAHAN, Leesa. **Why knowledge matters in curriculum: a social realist argument**. London: Routledge, 2010.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do sociologismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, Michael. **Powerful knowledge and curriculum: reflections on the sociology of education**. London: Routledge, 2021.



10.31072/rcf.v17i1.1565

Este é um trabalho de acesso aberto e distribuído sob os Termos da *Creative Commons Attribution License*. A licença permite o uso, a distribuição e a reprodução irrestrita, em qualquer meio, desde que creditado as fontes originais.



Open Access