

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:

avanços, desafios e impactos para os profissionais da Educação Básica

THE IMPLEMENTATION OF BRAZIL'S NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM:

advances, challenges, and impacts for professionals in Basic Education

LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO BACHILLERATO EN BRASIL: avances, desafíos e impactos para los profesionales de la Educación Básica.

Jackson Morais Barcelos¹

Helena Midori Kashiwagi da Rocha²

Vanessa da Veiga³

RESUMO:

O presente artigo realiza uma análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, o estudo examina legislações, diretrizes curriculares e documentos públicos emitidos por sindicatos e órgãos oficiais, com foco nos impactos da reforma sobre as condições de trabalho e a valorização dos profissionais da educação básica. Argumenta-se que, embora a proposta legal aponte para maior flexibilidade e protagonismo juvenil, sua implementação tem se dado de forma desigual e desarticulada com a realidade das escolas públicas e dos docentes. A ausência de diálogo efetivo com a categoria, as fragilidades na formação continuada e as limitações estruturais do sistema educacional configuram obstáculos significativos à concretização dos objetivos anunciados. A análise aponta que, sem a devida valorização e participação dos professores, a reforma corre o risco de acentuar desigualdades e comprometer a qualidade da educação ofertada. Ao final, defende-se a necessidade de revisão crítica

¹Mestre em Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0002-7849-8198>. E-mail: jacksonbarcelos515@gmail.com

² Doutora em Geografia, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), Brasil; Programa de Pós-Graduação em Rede em Ciências Ambientais (PROFCIAMB/UFPR Litoral). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9811-06197>. E-mail: helenamidori@ufpr.br.

³ Especialista em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-7973-9135>. E-mail: vanessa.da.veiga@escola.pr.gov.br.

do processo, com base em uma perspectiva democrática e sensível à pluralidade dos territórios escolares.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Políticas Educacionais. Educação Pública. Condições de Trabalho Docente.

ABSTRACT:

This article presents a critical analysis of the implementation of Brazil's New High School curriculum reform, established by Law No. 13.415/2017. Through a qualitative and documental approach, it examines official legislation, curricular guidelines, and union publications, focusing on the reform's impacts on teachers' working conditions and professional recognition. Although the policy proposes flexibility and student protagonism, its implementation has occurred unevenly and often disconnected from public school realities. The lack of effective dialogue with educators, fragile continuing education strategies, and structural limitations in the educational system constitute significant barriers to the reform's success. The study argues that without genuine teacher involvement and proper working conditions, the reform risks deepening inequalities and undermining educational quality. A critical revision of the process, grounded in democratic values and sensitive to the diversity of school territories, is advocated.

Keywords: New High School. Educational Policies. Public Education. Teachers' Working Conditions.

RESUMEN

Este artículo ofrece un análisis crítico de la implementación del Nuevo Bachillerato en Brasil, instituido por la Ley Nº 13.415/2017. Mediante un enfoque cualitativo y documental, se examinan legislaciones oficiales, directrices curriculares y documentos de entidades sindicales, enfocándose en los impactos de la reforma sobre las condiciones laborales y la valorización profesional del magisterio. Aunque la propuesta apunta a una mayor flexibilidad y protagonismo juvenil, su implementación ha sido desigual y desconectada de la realidad de las escuelas públicas. La falta de diálogo con el profesorado, las debilidades en la formación continua y las limitaciones estructurales del sistema educativo constituyen obstáculos relevantes. Se concluye que, sin condiciones laborales dignas y participación docente efectiva, la reforma puede acentuar desigualdades y comprometer la calidad de la educación. Se defiende una revisión crítica del proceso, fundamentada en valores democráticos y en el respeto a la diversidad de los territorios escolares.

Palabras clave: Nuevo Bachillerato. Políticas Educativas. Educación Pública. Condiciones Laborales Docentes.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem sido marcado, nos últimos anos, por transformações estruturais que incidem diretamente sobre o trabalho docente e a experiência escolar. Entre elas, destaca-se a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM) e reconfigurou a organização curricular dessa etapa (BRASIL, 2017). A reforma foi publicizada como avanço em flexibilização e personalização das trajetórias dos estudantes, mas tem produzido efeitos ambivalentes quando lida pela lente dos profissionais da educação básica pública, sobretudo no que toca a condições de trabalho e ao projeto pedagógico das escolas.

Do ponto de vista normativo, a reestruturação introduziu itinerários formativos e ampliou a carga horária mínima anual, além de abrir espaço a ofertas não presenciais e a componentes optativos, orientando a organização curricular por competências e resultados (BRASIL, 2018). Análises críticas da política educacional indicam que reformas com essa moldura costumam articular padrões de responsabilização, performatividade e gestão por resultados, com impactos sobre a autonomia docente e o currículo (BALL, 2012; APPLE, 2006). Em termos macroestruturais, estudos sobre a racionalidade neoliberal nas políticas públicas apontam a centralidade de agendas que priorizam empregabilidade e eficiência, frequentemente tensionando a compreensão da educação como direito social e prática emancipatória (Laval; Dardot, 2020; Saviani, 2019).

No plano da implementação, a literatura tem evidenciado que mudanças curriculares amplas, quando conduzidas com baixa participação das redes e categorias profissionais, tendem a gerar assimetrias entre o discurso oficial e as condições concretas de realização nas escolas — desde a infraestrutura e o tempo de trabalho até o planejamento pedagógico (Ball, 1994; Apple, 2003). Os relatos de redes e entidades representativas indicam que, no NEM, a introdução célere de novas estruturas

curriculares tem produzido tensões pedagógicas e organizacionais, além de efeitos nas dimensões simbólicas do exercício docente, como identidade profissional e sentido do trabalho (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Este artigo tem por objetivo analisar, sob abordagem qualitativa e documental, a implementação do Novo Ensino Médio à luz do marco legal e normativo (Lei nº 13.415/2017 e documentos correlatos, como BNCC/Ensino Médio), discutindo seus efeitos sobre a valorização profissional e as condições de trabalho dos docentes da educação básica. Para tanto, examinamos legislações e diretrizes nacionais e mobilizamos contribuições da sociologia e da política educacional (Ball, 1994, 2012; Apple, 2003, 2006; Laval; Dardot, 2020; Saviani, 2019) como base analítica para evidenciar contradições entre o texto da política e a realidade vivida nas escolas.

Partimos do entendimento de que reformas educacionais que pretendam legitimidade e efetividade precisam considerar, de forma central, os sujeitos que cotidianamente constroem a escola pública. Ao longo do artigo, analisamos os dispositivos normativos do NEM, problematizamos suas implicações para o trabalho docente e argumentamos pela necessidade de uma reorientação democrática da reforma, ancorada no diálogo com os profissionais da educação e na valorização de seus saberes, trajetórias e condições concretas de atuação.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-crítica, com ênfase na pesquisa documental. Por exploratória, entende-se o mapeamento inicial de dimensões e hipóteses acerca da política em foco; por analítico-crítica, a interpretação dos seus efeitos e tensões à luz do referencial teórico. A escolha por documentos decorre do próprio objeto — os efeitos da reforma do Novo Ensino Médio (NEM) sobre a valorização dos profissionais da educação —, que requer exame minucioso de fontes públicas primárias e secundárias. No sentido proposto por Godoy (1995a; 1995b), a pesquisa qualitativa permite adentrar fenômenos complexos,

atribuindo significado às produções institucionais sem reduzi-las a quantificações ou generalizações estatísticas.

Opta-se pela pesquisa documental em razão do caráter normativo e discursivo do material a ser analisado, composto por leis, pareceres, diretrizes, planos e manifestos de natureza pública. Conforme Cellard (2008), a análise documental é eficaz para revelar intencionalidades subjacentes aos textos legais, bem como silêncios e disputas que permeiam discursos políticos e institucionais. Compõem o corpus documentos publicados entre 2017 e 2024 — da sanção da Lei nº 13.415/2017 aos desdobramentos recentes da implementação do NEM — incluindo, entre outros, a própria Lei e seus regulamentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), o Documento-Base da BNCC-EM (2018), pareceres e notas técnicas do CNE, relatórios e notas públicas de entidades como ANPEd, CNTE, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Movimento Todos pela Base, além de documentos de sindicatos docentes, coletivos de educadores e redes de pesquisa crítica sobre políticas educacionais. Para dialogar com o estado da arte, incluem-se artigos científicos (2020–2025) em periódicos qualificados da área de educação.

A coleta foi realizada em bases públicas e repositórios oficiais — [MEC](#), [CNE](#), Diários Oficiais e páginas de secretarias estaduais —, em repositórios institucionais e acadêmicos — [ANPEd](#), [CNTE](#), [REPEM](#), [Observatório da Educação](#) — e em bases científicas — [SciELO](#), Portal de Periódicos [CAPES](#) e [Google Scholar](#). Para reprodutibilidade, empregaram-se descritores combinados como “Novo Ensino Médio”, “Lei 13.415/2017”, “implementação”, “itinerários formativos”, “valorização docente”, “carreira”, “carga horária”, “formação de professores” e “impactos na docência”, com operadores booleanos (AND/OR) e filtro temporal (2017–2025). Incluíram-se documentos públicos com autoria institucional identificável e pertinência direta ao NEM e à valorização docente (carreira, condições de trabalho, formação, autonomia pedagógica, implementação curricular). Excluíram-se peças opinativas sem lastro documental e materiais sem identificação institucional.

A análise seguiu procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016): (i) pré-análise (organização do corpus, leitura flutuante e definição de eixos); (ii) exploração do material (categorização de unidades de registro e codificação de enunciados); (iii) tratamento e interpretação (articulação das categorias emergentes ao referencial teórico). As categorias a priori foram organizadas nos eixos: (a) valorização docente; (b) precarização do trabalho; (c) autonomia pedagógica; (d) implementação curricular; (e) resistências coletivas. O percurso garantiu triangulação entre tipos documentais (normativos, orientadores e posicionamentos públicos) e comparação entre escalas federativas, reforçando validade e transparência.

Para densidade interpretativa, o estudo dialoga com referenciais críticos recentes — Dourado e Oliveira (2021), Saviani (2022), Freitas (2022), Krawczyk e Vieira (2023), Sguissardi (2021) e Adrião (2023) — que situam o NEM em um movimento de reconfiguração do papel do Estado em interação com interesses privados e discursos de racionalização gerencial. Nessa chave, a abordagem documental não se distancia do cotidiano escolar: parte do reconhecimento de que os textos analisados são mediações discursivas que orientam e tensionam práticas pedagógicas. Como indica Nóvoa (2022), as políticas educacionais não se fazem apenas em gabinetes, mas também nas rotinas escolares, nos planejamentos e nas resistências docentes.

A sistematização do material deu-se por fichamentos analíticos e mapas conceituais, registrando fonte, versão e data de acesso, o que permitiu identificar convergências, conflitos interpretativos e lacunas de regulação. A interpretação adotou orientação dialética, articulando contradições e contextos, conforme Demo (2020) e Netto (2023): a pesquisa crítica parte da realidade concreta e busca superá-la por explicação teórica, recusando descrições superficiais.

Quanto aos aspectos éticos, por não envolver coleta de dados com seres humanos nem informações privadas, a pesquisa se enquadra na Resolução CNS nº 510/2016, com dispensa de apreciação por CEP. Mantiveram-se, entretanto, os princípios de integridade científica: veracidade na apresentação dos dados, fidelidade

às fontes e transparência metodológica (rastreadabilidade da busca, critérios de inclusão/exclusão e categorias).

Por fim, reconhece-se que o percurso metodológico adotado não é neutro. Em consonância com Nóvoa e Alvim (2021), toda escolha metodológica implica posicionamento epistemológico e político. Ao conjugar pesquisa documental e análise de conteúdo, busca-se oferecer uma elucidação crítica da implementação do NEM e de seus efeitos sobre o trabalho docente, contribuindo para o debate público comprometido com os direitos dos professores, a qualidade social da educação e os princípios democráticos que devem orientar a escola pública brasileira.

MARCO TEÓRICO

A análise crítica do NEM exige uma reflexão teórica consistente sobre as relações entre políticas educacionais, trabalho docente e as disputas em torno do projeto de educação pública no Brasil. Para tanto, dialoga-se com autores que concebem a educação como campo de embates ideológicos e de produção de sentidos sociais. A partir dessa perspectiva, o presente marco teórico organiza-se em torno de três eixos analíticos: (1) a reforma do ensino médio como expressão de uma racionalidade neoliberal; (2) o impacto das reformas sobre o trabalho docente; e (3) as resistências pedagógicas e a defesa de uma escola democrática e socialmente referenciada.

Autores como Laval e Dardot (2020) destacam que o neoliberalismo não se restringe à esfera econômica, mas constitui uma racionalidade que atravessa modos de subjetivação, instituições e discursos. No campo educacional, isso se traduz na adoção de lógicas empresariais, na valorização da performatividade e na subordinação da escola a metas, rankings e resultados mensuráveis (Ball, 2021). Nesse contexto, a reforma do ensino médio é frequentemente compreendida como estratégia de gestão da juventude e de adequação curricular às demandas do mercado de trabalho, o que tende a reduzir o papel formativo da escola à dimensão instrumental.

Em chave histórico-crítica, Saviani (2019) assinala que reformas educacionais brasileiras desde os anos 1990 compartilham a fragmentação curricular, a negação do conhecimento sistematizado e a precarização do trabalho docente. Trata-se, argumenta o autor, de um movimento de controle ideológico que adapta a escola aos ditames da economia global, em detrimento de sua função social e emancipadora. Leitura convergente aparece em Gentili (2022) ao indicar que a LDB, apesar de avanços, foi reconfigurada por normativas infralegais que enfraquecem o projeto de educação pública.

No que tange à docência, Libâneo (2020) observa a transformação do professor em executor de “pacotes pedagógicos”, com restrição de autonomia e intensificação do trabalho, enquanto Tardif e Lessard (2022) identificam quadros de mal-estar docente agravados no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o NEM aparecem como instrumentos de padronização e controle. Dourado e Oliveira (2021) argumentam que a BNCC foi elaborada com baixa participação social e sob forte influência de instituições empresariais, caracterizando um processo de reforma por dentro da gestão. A associação entre BNCC e itinerários formativos, nessas leituras, fragiliza a unidade do conhecimento escolar e tensiona a formação integral dos estudantes.

Complementarmente, Adrião (2023) evidencia como a entrada de empresas privadas na elaboração e oferta de materiais curriculares, plataformas digitais e serviços educacionais coloca em risco a gestão pública da educação. A “parceria” entre redes públicas e organizações sociais tem reconfigurado o papel do Estado, cada vez mais regulador e menos provedor direto do serviço educacional.

Por outro lado, autores como Arroyo (2021) e Freire (2022) insistem em afirmar a escola como espaço de vida, cultura e resistência. Arroyo analisa processos de desumanização do trabalho docente e defende uma pedagogia da escuta e da convivência, que reconheça os sujeitos concretos da escola; Freire lembra que não há educação neutra: toda proposta pedagógica é atravessada por interesses e projetos de sociedade.

Em sintonia com essas perspectivas, pesquisadores como Sguissardi (2021) e Silva Jr. (2023) propõem retomar um projeto de educação democrática, comprometido com a formação plena dos sujeitos e com a construção de uma cidadania ativa — o que implica valorizar o conhecimento crítico, a autonomia docente e a articulação entre educação básica e projeto de nação.

Assim, o marco teórico aqui apresentado busca articular o debate sobre as reformas educacionais contemporâneas às condições concretas de trabalho dos professores e aos desafios de construir uma escola pública, plural e emancipadora. Trata-se de um campo em disputa, no qual se confrontam projetos antagônicos de educação e sociedade, e no qual o NEM ocupa lugar estratégico para compreender tensões e possibilidades da escola brasileira.

O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 marcou o início de um novo ciclo na educação brasileira, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. A reforma propõe, entre outros pontos, a ampliação da carga horária, a adoção de itinerários formativos e a ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em um discurso de modernização e flexibilidade, o Novo Ensino Médio (NEM) pretende alinhar a educação às demandas do século XXI. Entretanto, quando a reorganização curricular não vem acompanhada de condições materiais e organizacionais equivalentes, os efeitos pretendidos tendem a se converter em assimetrias de acesso e oferta entre escolas e territórios. Essa proposta levanta importantes questões sobre a formação integral dos estudantes e os reais impactos nas redes públicas de ensino.

A formação integral, conforme defendida por autores como Jacques Delors (1996), implica em desenvolver o ser humano em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, ética, estética, física e social. Essa perspectiva exige um currículo articulado, sensível às diversidades e comprometido com a promoção da cidadania. Na prática, isso supõe coerência vertical e horizontal entre componentes e tempos comuns de trabalho

docente; sem essas condições, a introdução de itinerários tende a quebrar a articulação que a integralidade requer. No entanto, a adoção de itinerários formativos, sem os devidos investimentos em infraestrutura, formação docente e participação da comunidade escolar, tende a fragmentar ainda mais o processo educativo.

Arroyo (2013) e Gadotti (2009) alertam para o risco de um currículo mínimo e tecnicista, que desconsidera os saberes e vivências dos estudantes. A lógica da empregabilidade e da meritocracia pode esvaziar o potencial emancipador da escola pública, transformando-a em mera provedora de competências para o mercado de trabalho. O mecanismo é a centralidade de competências instrumentais, que rebaixa o estatuto curricular dos saberes experienciais e reduz o vínculo entre escolarização, projeto de vida e território. Nesse sentido, a proposta de formação integral se enfraquece quando os itinerários são definidos com base em critérios externos à realidade local e sem diálogo com os sujeitos envolvidos.

A crítica se aprofunda quando se observa que muitos estudantes, sobretudo das periferias urbanas e zonas rurais, não possuem acesso equitativo às opções de itinerários. Em diversas redes estaduais, a oferta está restrita a apenas uma ou duas possibilidades, o que contraria a ideia de escolha e personalização da trajetória formativa. Forma-se, assim, uma escolha apenas formal: há opção no papel, mas não capacidade real de escolher, porque a disponibilidade local limita as trajetórias possíveis. A promessa de protagonismo juvenil torna-se, assim, um discurso vazio, uma vez que as condições objetivas para exercê-lo são negadas.

Além disso, como pontuam Alarcão (2020) e Libâneo (2021), a formação integral requer também o fortalecimento das práticas interdisciplinares, da gestão democrática e da escuta ativa dos estudantes. A fragmentação curricular e a ausência de espaços de construção coletiva do conhecimento vão na contramão desses princípios. Quando esses suportes institucionais não estão presentes, o NEM tende a deslocar o foco da formação humana para a performance e para indicadores padronizados, reconfigurando objetivos e práticas docentes. O Novo Ensino Médio, tal como vem sendo

implementado, representa mais uma reforma que prioriza resultados mensuráveis em detrimento da formação humana.

A defesa de uma escola que promova a formação integral passa pela revisão crítica da reforma, pela valorização dos educadores e pela ampliação dos espaços de diálogo com as juventudes. Em termos de política pública, isso significa assegurar condições materiais e organizacionais que tornem viáveis os princípios anunciados pela reforma — caso contrário, a integralidade permanece como retórica. A formação integral só será possível se estiver alicerçada em um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, a equidade e a dignidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) implicou uma série de mudanças curriculares, organizacionais e pedagógicas que impactam diretamente o trabalho dos(as) professores(as). Neste contexto, a formação docente – inicial e continuada – emerge como fator decisivo para a mediação qualificada das mudanças propostas. Quando a reorganização curricular avança sem tempo institucional para estudo, planejamento e acompanhamento pedagógico, o descompasso entre desenho da política e condições reais de trabalho tende a converter intenções formativas em sobrecarga e improviso. No entanto, o que se tem observado na prática é uma profunda assimetria entre o discurso de valorização do magistério e as condições concretas de formação e trabalho oferecidas pelas redes públicas de ensino.

Autores como Marcelo Garcia (2021), Gatti (2020) e Nóvoa (2022) destacam que a formação docente deve estar articulada às demandas do cotidiano escolar, promovendo reflexões críticas sobre o currículo, a prática pedagógica e a realidade social dos estudantes. A chave aqui é a “formação em situação”: dispositivos formativos que partem de problemas reais de ensino (planejamento, avaliação, inclusão) e retornam à sala de aula como experimentações acompanhadas, evitando cursos

genéricos desconectados do trabalho. A formação que não considera esses elementos tende a reproduzir modelos tecnicistas e fragmentados, incapazes de responder aos desafios impostos pela implementação dos novos itinerários formativos.

A ausência de planos estruturados de formação continuada específica para o Novo Ensino Médio é um dos principais gargalos evidenciados em diversos estados. Em muitos casos, os(as) docentes foram realocados para atuar em áreas para as quais não possuem formação específica, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Além disso, como apontam Perrenoud (2020) e Tardif (2023), a valorização docente passa pela oferta de condições adequadas de trabalho, tempo para estudo e planejamento, salários dignos e participação ativa na construção das políticas educacionais. Sem esses “suportes do ofício”, a formação vira mero treinamento pontual e não produz desenvolvimento profissional nem mudança didática sustentada.

A precarização da formação e do trabalho docente acaba por alimentar um ciclo de desvalorização, onde a desmotivação e o adoecimento profissional tornam-se cada vez mais frequentes. Dados de pesquisas recentes, como o levantamento realizado pela CNTE (2023), evidenciam o aumento do desgaste emocional e do sentimento de impotência entre os(as) professores(as), especialmente em contextos nos quais as mudanças curriculares foram implementadas de maneira apressada e sem diálogo. O mecanismo é claro: mais exigências com os mesmos (ou menores) recursos elevam a carga cognitiva e emocional do trabalho, reduzindo tempo de estudo e reflexão sobre a prática.

Para que o Novo Ensino Médio possa se aproximar de sua proposta de promover protagonismo e flexibilidade, é necessário reconhecer o papel central dos(as) docentes como intelectuais críticos e mediadores do processo educativo. Isso implica romper com modelos de formação prescritiva e investir em políticas públicas que fortaleçam os saberes docentes construídos na experiência e na reflexão crítica sobre a prática. Programas de acompanhamento em serviço, tutoria por pares e comunidades de prática são estratégias que transformam formação em desenvolvimento profissional contínuo.

A formação docente, portanto, deve ser concebida como um processo permanente, colaborativo e contextualizado, conforme propõem Imbernón (2021) e Freitas (2022). Tal perspectiva permite superar a lógica de treinamentos pontuais e focados apenas em competências técnicas, promovendo uma formação integral do(a) educador(a), sensível às dimensões éticas, políticas e pedagógicas da profissão. Quando a formação se organiza em ciclos de estudo-planejamento-experimentação-avaliação, as mudanças curriculares deixam de ser imposições externas e passam a ser reconstruídas pela escola com autoria docente.

Revisitar o debate sobre formação docente no contexto da reforma do Ensino Médio é fundamental para que se construa uma escola pública comprometida com a democracia, com a justiça social e com a promoção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, a escuta dos(as) profissionais da educação, o reconhecimento de seus saberes e a sua participação efetiva nos processos decisórios não são apenas desejáveis, mas constituem condição indispensável para que a política educacional faça sentido no chão da escola. Em síntese, sem condições de trabalho e dispositivos formativos ancorados na prática, a implementação curricular corre o risco de produzir adesão formal e mudança pedagógica superficial.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos por meio dos documentos oficiais e publicações sindicais revela uma série de contradições e desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil. Embora a reforma tenha sido apresentada como um avanço rumo à flexibilização curricular e ao protagonismo juvenil, os efeitos concretos em redes públicas de ensino, sobretudo nas periferias urbanas e zonas rurais, demonstram um cenário de fragmentação, imprevisto e aumento das desigualdades educacionais.

Para uma melhor compreensão dos resultados analisados e facilitar a visualização das informações, elaborou-se o quadro a seguir (Quadro 1), que sistematiza

e sintetiza as principais evidências dos impactos da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, considerando aspectos como infraestrutura, condições de trabalho docente, formação integral e resistências locais.

Quadro 1 – Principais evidências documentais sobre a implementação do NEM

Categoria analisada	Principais evidências encontradas	Fonte utilizada
Infraestrutura	Carência significativa de laboratórios, bibliotecas e conexão de internet adequada nas escolas públicas.	Oliveira e Adrião (2022)
Oferta dos Itinerários Formativos	Restrição na oferta de itinerários, especialmente em regiões periféricas e rurais, limitando o direito à escolha dos estudantes.	Dourado e Oliveira (2021); CNTE (2023)
Condições de Trabalho Docente	Sobrecarga de funções docentes devido à falta de formação continuada específica, levando a um aumento do desgaste emocional e adoecimento profissional.	Libâneo (2020); CNTE (2023); Tardif e Lessard (2022)
Diálogo Institucional	Implementação da reforma sem consulta prévia aos profissionais da educação e às comunidades escolares.	CNTE (2023); Oliveira e Adrião (2022)
Autonomia Pedagógica	Redução significativa da autonomia dos professores devido ao caráter prescritivo da reforma e à padronização curricular promovida pela BNCC.	Dourado e Oliveira (2021); Libâneo (2020)
Formação Integral	Fragmentação curricular resultando em um currículo tecnicista, desconectado das realidades e saberes dos estudantes.	Arroyo (2013); Gadotti (2009); Alarcão (2020)
Resistências e Experiências Locais	Algumas redes de ensino desenvolveram estratégias de adaptação crítica e criativa à reforma, promovendo projetos interdisciplinares e fortalecendo vínculos comunitários.	(Dourado; Oliveira, 2021); CNTE (2023)
Impactos sobre os Estudantes	Confusão sobre escolha de itinerários, abandono institucional e aumento da evasão escolar.	KRAWCZYK; VIEIRA (2023)
Aspectos Político-Ideológicos	Fortalecimento da lógica neoliberal e gerencial na educação pública, com intensificação da presença de parcerias público-privadas na oferta educativa.	Laval e Dardot (2020); Ball (2021); Adrião (2023); Silva Jr. (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Dourado e Oliveira (2021); CNTE (2023); Oliveira e Adrião (2022); Ball (2021); Adrião (2023); Silva Jr. (2023); Arroyo (2013); Gadotti (2009); Alarcão (2020).

Como pode ser observado no Quadro 1, as evidências identificadas confirmam que, apesar da reforma apresentar objetivos de flexibilização curricular e protagonismo juvenil, seus impactos concretos têm gerado uma série de problemas estruturais e pedagógicos que afetam negativamente a escola pública e os profissionais da educação, apontando para a necessidade urgente de reorientação da política educacional em bases mais democráticas e equitativas.

No que diz respeito à infraestrutura, muitos estados e municípios não conseguiram oferecer os itinerários formativos propostos pela reforma devido à carência de recursos humanos e materiais. Oliveira e Adrião (2022), em mapeamento documental sobre a implementação do NEM, e o levantamento da CNTE (2023) apontam insuficiências recorrentes de laboratórios didáticos, bibliotecas atualizadas e conectividade (banda larga estável e equipamentos) em um número significativo de escolas das redes públicas. Essas limitações restringem a oferta de itinerários e tensionam a equidade no acesso à formação integral, sobretudo onde os componentes eletivos demandam uso intensivo de tecnologias (cf. Dourado; Oliveira, 2021; Oliveira; Adrião, 2022; CNTE, 2023).

Outro aspecto central identificado nos documentos é a ausência de diálogo entre os governos estaduais e os profissionais da educação. Diversos sindicatos docentes denunciaram, entre 2021 e 2023, que a implementação do NEM ocorreu sem consulta prévia às comunidades escolares, desconsiderando a realidade concreta das unidades de ensino. Essa prática, além de ferir o princípio da gestão democrática previsto na LDB (Lei nº 9.394/1996), contribuiu para a resistência e o sentimento de desvalorização entre os educadores (CNTE, 2023).

Em termos de condições de trabalho, as mudanças curriculares provocaram um processo de reconfiguração da jornada e do conteúdo ministrado pelos docentes, muitas vezes sem a devida formação continuada. Professores foram obrigados a assumir novas disciplinas ou projetos sem respaldo teórico ou pedagógico, acumulando funções e enfrentando sobrecarga. Libâneo (2020) aponta que essa sobreposição de responsabilidades, associada à lógica da precarização, compromete tanto a saúde

mental dos professores quanto a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, a fragmentação curricular trazida pelos itinerários formativos e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resultou na perda de uma perspectiva unitária do conhecimento. Como alertam Dourado e Oliveira (2021), a nova organização curricular dificulta a articulação entre os saberes e favorece uma formação técnica e imediatista, em detrimento da formação crítica e cidadã. Esse movimento reconfigura o papel da escola pública, aproximando-a de uma lógica produtivista e mercantil.

Do ponto de vista dos estudantes, os impactos também são significativos. Pesquisas recentes, como Krawczyk e Vieira (2023), indicam que alunos de escolas públicas relataram confusão quanto à escolha de itinerários, sensação de abandono institucional e baixa identificação com os conteúdos oferecidos. Tais fatores têm contribuído para o aumento da evasão escolar e para o aprofundamento de desigualdades regionais e sociais já existentes.

Por outro lado, experiências locais de resistência e reinvenção curricular também foram identificadas. Em determinadas redes municipais e estaduais, professores e gestores têm buscado adaptar a proposta do NEM às necessidades reais de seus contextos, criando projetos interdisciplinares, articulando saberes tradicionais com conteúdos formais e fortalecendo vínculos comunitários. Essas ações apontam para a importância da autonomia pedagógica e do protagonismo docente como elementos-chave para a efetivação de uma educação democrática.

Em síntese, os resultados analisados demonstram que a implementação do Novo Ensino Médio, tal como conduzida até o momento, tem acentuado a precarização do trabalho docente, ampliado desigualdades educacionais e fragilizado o papel formador da escola pública. A ausência de participação da comunidade escolar, somada à lógica gerencial e à padronização curricular, compromete os objetivos de equidade e qualidade anunciados pela reforma. Frente a esse quadro, é urgente retomar o debate público sobre o ensino médio brasileiro, garantindo a escuta ativa dos sujeitos escolares e a construção de políticas educacionais efetivamente democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil revela um cenário de tensões entre o discurso oficial de inovação e flexibilização e a realidade concreta das redes públicas de ensino. Embora a proposta tenha sido anunciada como um avanço na direção da personalização da aprendizagem e do protagonismo juvenil, sua efetivação tem sido marcada por desigualdades regionais, improvisações estruturais e ausência de diálogo com os principais sujeitos da escola: professores, estudantes e comunidades.

Os resultados apontam que a precariedade das condições materiais, a falta de infraestrutura, a sobrecarga docente e a baixa clareza dos itinerários formativos comprometem seriamente os objetivos de uma formação integral, crítica e emancipadora. A lógica de implementação verticalizada, centrada em metas e indicadores, tem desconsiderado as diversidades dos territórios escolares e contribuído para a intensificação da lógica gerencial no interior das instituições educativas.

Ao mesmo tempo, emergem experiências de resistência e reinterpretação local da reforma, conduzidas por educadores comprometidos com o projeto ético-político da educação pública. Tais iniciativas reforçam a importância da escuta ativa, da autonomia pedagógica e do fortalecimento da participação coletiva nos processos decisórios que afetam o cotidiano escolar.

Diante desse panorama, torna-se urgente revisar criticamente a política de reforma do ensino médio. É necessário garantir a escuta qualificada dos profissionais da educação, assegurar investimentos públicos que deem conta da materialidade das propostas pedagógicas e construir políticas curriculares que considerem as múltiplas juventudes brasileiras em sua diversidade territorial, étnico-racial, cultural e social.

Além disso, faz-se imprescindível a valorização da carreira docente, com salários dignos, formação continuada de qualidade e condições adequadas de trabalho, como



pré-requisito para que qualquer reforma educacional atinja seus propósitos. A ausência de tais garantias transforma o Novo Ensino Médio em mais uma política de fachada, incapaz de produzir transformações significativas no cotidiano escolar.

Por fim, reforça-se a necessidade de reposicionar o debate educacional no campo da justiça social, da democracia e da escuta sensível às vozes escolares. As escolas precisam ser reconhecidas como territórios vivos de saberes, culturas e experiências, e não como espaços subordinados à lógica da produtividade. O futuro da educação pública de qualidade dependerá, sobretudo, da capacidade do Estado e da sociedade em construir políticas que respeitem a diversidade, fortaleçam a equidade e promovam a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *A educação pública e o avanço das parcerias público-privadas no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2021.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

BALL, Stephen J. *Reformar as escolas/reformar os professores e os impactos no ensino e na aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 1994.

BALL, Stephen J. *A micropolítica da escola: para uma teoria da organização escolar*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a LDB para dispor sobre a organização do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a BNCC do Ensino Médio. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM)*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016*. (Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais). Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Posição da CNTE sobre as Portarias MEC nº 397 (revogada pela 408) e nº 399, de 2023, que tratam da Reforma do Ensino Médio*. 9 mar. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/posicao-da-cnte-sobre-as-portarias-mec-no-397-revogada-pela-portaria-408-e-no-399-de-2023-que-tratam-sobre-a-reforma-do-ens-5bc5>. Acesso em: 20 set. 2025.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. *A BNCC e as políticas curriculares contemporâneas*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 779-798, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2021.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores: condições de trabalho, carreira e profissionalização*. São Paulo: Cortez, 2020.

GENTILI, Pablo. *Escola sem partido e a resistência à liberdade de ensinar*. Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-38, 2022.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995b. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 20 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

KRAWCZYK, Nora; VIEIRA, Sofia Lerche. *Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, n. 189, 2023.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2020.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, José C. *Políticas educacionais: o que muda na escola?* São Paulo: Cortez, 2020.

- NETTO, José Paulo. *Crise do capital e educação*. São Paulo: Cortez, 2023.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. 2. ed. Lisboa: Educa, 2022.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021.
- OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa M. F. *As condições de infraestrutura e os itinerários formativos do Novo Ensino Médio*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270005, 2022.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade pública sob nova regulação: mercantilização, produtivismo e precarização*. São Paulo: Cortez, 2021.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Rankings, trabalho do pesquisador e capital financeiro*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, e266708, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CSYNgXrPJQJLNb4PB6Km8r/?format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

Data da submissão: 13/05/2025

Data do aceite: 23/08/2025