

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DOS EFEITOS DO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE SUA IMPLEMENTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO NAS ESCOLAS

**TEACHERS' PERCEPTIONS REGARDING THE EFFECTS OF THE NEW HIGH
SCHOOL MODEL FOLLOWING ITS IMPLEMENTATION AND
OPERATIONALIZATION IN SCHOOLS**

Ciências Humanas • 26/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792902768](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792902768)

Herbert Gondim da Silva¹

José Amauri Siqueira da Silva²

RESUMO

A reforma do ensino médio, denominada de Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei Federal nº. 13.415/2017 e consolidada pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), promoveu mudanças significativas, especialmente no campo curricular da etapa final da educação básica. O presente estudo tem por objetivo analisar os efeitos engendrados pelo NEM a partir do seu processo de implementação e operacionalização, considerando as percepções dos professores acerca das mudanças e dos possíveis impactos decorrentes da reforma educacional em duas escolas da rede pública estadual do Amazonas, situadas na cidade de Manaus, no período de 2022 a 2024, correspondente ao ciclo inicial de implementação da política nas unidades de ensino. A metodologia fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza empírica, com a realização de pesquisa de campo. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário aos docentes, cujas respostas foram analisadas mediante a construção de categorias, com base nos procedimentos da análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). Os resultados evidenciam que a implementação e a operacionalização do NEM nas escolas da rede pública estadual do Amazonas reproduzem um projeto político-educacional de âmbito nacional, caracterizado pela fragmentação e pelo empobrecimento curricular, o que, por sua vez, compromete significativamente o direito à aprendizagem e fragiliza a formação integral dos estudantes, prejudicando, sobretudo, o ingresso na educação superior.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/17.

ABSTRACT

The high school reform known as the Novo Ensino Médio (NEM), instituted by Federal Law No. 13.415/2017 and consolidated by the New National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM) and the National Common Curricular Base for High School (BNCCEM) has brought about significant changes, particularly regarding the curriculum for the final stage of basic education. This study aims to analyze the effects generated by the NEM during its implementation and operationalization, considering teachers' perceptions of the changes and potential impacts resulting from the educational reform. The study focuses on two state public schools in Manaus, Amazonas, covering the 2022–2024 period, which corresponds to the policy's initial implementation cycle in these schools. The methodology is based on a qualitative, empirical approach involving fieldwork. Data were collected via teacher questionnaires, and responses were analyzed through the construction of categories based on the content analysis procedures proposed by Bardin (2016). The results indicate that the implementation and operationalization of the NEM in Amazonas' state public schools reflect a nationwide political-educational project characterized by fragmentation and curricular impoverishment; this significantly compromises the right to learning and weakens students' holistic development, ultimately hindering, above all, their access to higher education.

Keywords: High School; High School Reform; Law 13.415/17.

1. INTRODUÇÃO

A última etapa da educação básica tem sido palco de debates e discussões sobre a educação brasileira nos últimos anos, tendo em vista que, dos três níveis que compõem a educação básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio -, o ensino

médio é o que apresenta os indicadores educacionais mais negativos, especialmente aqueles ligados às avaliações em larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, ao rendimento escolar, expresso pelos índices de aprovação, reprovação e abandono. Para além desses indicadores, Krawczyk e Ferreti, (2017, p. 35) destacam que “o ensino médio brasileiro tem muitos problemas: infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato ultrapassado, entre outros”.

Quanto ao IDEB, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2017 — ano que a reforma do ensino médio foi sancionada -, mostram que o índice do ensino médio da rede pública no país foi de 3,5 pontos, frente à meta estabelecida para essa etapa fixada em 4,4 pontos. Na mesma direção, referente ao rendimento escolar, a taxa de reprovação atingiu 11,5%, ao passo que a taxa de abandono alcançou 6,9%. Cabe ressaltar que esses indicadores permaneceram praticamente estáveis ao longo dos anos, evidenciando a necessidade de implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar essa realidade, bem como os desafios assegurar aos estudantes o direito à educação por meio do acesso e permanência com qualidade, e acima de tudo com equidade.

Considerando o cenário educacional adverso vivenciado pela etapa final da educação básica, a reforma do ensino médio, denominada Novo Ensino Médio (NEM), foi inicialmente instituída por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Paralelo a isso, o país atravessava um conturbado contexto de crise política e econômica, no qual a reforma foi formulada e aprovada sem a ampla participação da comunidade

educacional, sobretudo da comunidade escolar, no processo de elaboração da proposta. Em vista disso, debruçar-se sobre as alterações promovidas pela reforma, torna-se relevante, na medida em que as transformações decorrentes dessa política educacional modificam significativamente a dinâmica organizacional, curricular e pedagógica das escolas em todo o território nacional.

Sobre a implementação da reforma do ensino médio pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), é importante destacar que, desde a conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, o estado do Amazonas manteve-se alinhado às diretrizes e às ações estabelecidas pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC). Em cumprimento às diretrizes nacionais, o Novo Ensino Médio (NEM) passou a ser implementado na rede estadual de ensino, de forma compulsória, a partir do ano letivo de 2022, configurando, assim, um momento desafiador para todos os envolvidos, especialmente para a secretaria de educação e as respectivas escolas, às quais compete garantir que os objetivos dessa reformulação sejam efetivamente alcançados.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar os efeitos engendrados pelo Novo Ensino Médio (NEM) a partir do seu processo de implementação e operacionalização, considerando as percepções dos professores acerca das mudanças e dos impactos decorrentes da reforma educacional em duas escolas da rede pública estadual do Amazonas, situadas na cidade de Manaus, no período de 2022 a 2024. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) decorrentes da sua implementação e operacionalização no contexto escolar; 2) Examinar os efeitos produzidos pelo Novo Ensino Médio (NEM)

mediante a sua implementação e operacionalização no contexto escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se uma metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa, de natureza empírica, com pesquisa de campo. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário aos docentes das escolas investigadas, cujas as respostas foram analisadas a partir da construção de categorias, com base nos procedimentos da análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2016).

Considerando o intenso processo de discussões, questionamentos e críticas que marcou a aprovação da reforma do ensino médio, sobretudo nos campos político e acadêmico, um dos desafios que se apresenta como problema de pesquisa deste estudo consiste em analisar, a partir das percepções dos professores, os efeitos produzidos pelo Novo Ensino Médio (NEM) no contexto escolar, tendo em vista as profundas mudanças promovidas, especialmente, na estrutura curricular e pedagógica dessa etapa da educação básica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Mudanças Engendradas Pela Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017)

A reforma do ensino médio no Brasil, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que concerne a essa etapa da Educação Básica. Sob essa ótica, pode-se afirmar que a reforma alterou radicalmente, especialmente em razão da flexibilização

curricular, o tempo escolar, a organização e os conteúdos curriculares.

Considerado como a palavra de ordem dessa reforma, o termo flexibilização tem sido amplamente utilizado nos discursos que a fundamentam. Nesse sentido, Krawczyk e Ferretti (2017), refletem sobre a forma como a ideia de flexibilização vem sendo empregada nas últimas décadas, em oposição a uma estrutura estatal voltada à proteção do trabalho e à garantia de proteção social:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Segundo os formuladores da proposta, uma das justificativas apresentadas para a aprovação da reforma do ensino médio era que o modelo até então vigente no Brasil não respondia satisfatoriamente às transformações vivenciadas pelos jovens do ponto de vista social e emocional, quanto as mudanças contemporâneas decorrentes da ampliação e da disseminação das novas tecnologias. Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil é apontado como a espinha dorsal do Novo Ensino Médio (NEM), por

estimular os estudantes a fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades por elas.

Em relação às justificativas que fundamentam a reforma do ensino médio, importa ressaltar que elas desconsideram outros elementos inerentes ao contexto educacional ao concentrarem, na reorganização curricular, a solução para o enfrentamento dos diversos problemas existentes na etapa final da educação básica. Essa concepção parte do pressuposto de que os problemas e desafios historicamente presentes no ensino médio poderiam ser resolvidos apenas por meio de alterações curriculares.

Ferretti (2018), chama a atenção para o fato de que, entre os aspectos que não são considerados pela reforma e associados ao abandono e à reprovação escolar, destacam-se:

- *infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;*
- *ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola. (Ferretti, 2018, p. 26-27).*

Diante da nova legislação que instituiu o NEM, o ensino médio brasileiro passou por modificações expressivas, especialmente em sua concepção curricular. Entre essas mudanças, destacam-se as alterações promovidas na LDBEN, que redefiniram a organização dessa etapa da educação básica mediante a implementação de uma nova proposta curricular.

Desse modo, o currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e pelos itinerários formativos (IF). Assim, passou a contemplar uma formação comum a todos os estudantes, orientada pela BNCCEM, e uma parte diversificada, composta pelos IF que, de acordo com a oferta dos sistemas de ensino, podem ser escolhidos pelos próprios estudantes, conforme seus interesses e projetos de vida, nos termos do art. 36 da LDBEN nº 9.394/96:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 36, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Brasil, 2017).

De modo geral, é possível perceber que as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM) implicam a fragmentação da estrutura curricular do ensino médio, ao dividir o currículo em duas partes. A primeira parte é composta por uma base nacional comum obrigatória, destinada a todos os estudantes, com carga horária mínima de 1.800 horas. A segunda, com carga horária mínima de 1.200 horas, é constituída por cinco itinerários formativos, com possibilidade de escolha pelos estudantes, de pelo menos um deles, conforme suas afinidades e interesses. Importa ressaltar que essa carga horária mínima obrigatória de 1.800 horas foi alvo de críticas por pesquisadores e especialistas da área de educação, sobretudo por ser considerada insuficiente para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e por representar uma redução em relação ao modelo curricular anterior que previa 2.400 horas destinadas à formação comum ao longo do ensino médio.

2.2. Efeitos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) Na Organização e Estrutura Curricular do Ensino Médio

Concebida como um instrumento normativo orientador dos currículos a serem desenvolvidos pelos diversos sistemas e redes de ensino no país, a introdução da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), configura uma das mudanças mais impactantes promovidas pela reforma do ensino médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017.

Enquanto documento de caráter normativo e obrigatório, a BNCCEM constitui uma referência nacional para a construção e a reformulação dos currículos das redes e dos sistemas de ensino, públicos e privados, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. No âmbito das instituições de ensino, configura-se como um instrumento orientador para a elaboração e/ou reformulação das propostas pedagógicas, especialmente do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entendido como o documento que sistematiza o processo de planejamento, a organização do trabalho pedagógico e as ações educativas desenvolvidas nas escolas.

Diante do debate público sobre a BNCCEM, torna-se imprescindível realizar uma análise sistêmica das políticas voltadas ao ensino médio a partir de um contexto mais amplo, considerando a estratégia global da reforma que, entre outros aspectos, consiste em promover o reducionismo e a fragmentação curricular através da imposição de uma dicotomia formativa, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da apropriação dos conhecimentos científicos, o que contribui para rebaixamento dos direitos de aprendizagem dos estudantes secundaristas.

Os embates em torno da BNCCEM, assim como ocorreu com a Lei nº 13.415/2017, também foram marcados por controvérsias. Embora o documento afirme ter sido amplamente discutido com a comunidade educacional e a sociedade de maneira geral ao longo de seu processo de elaboração, na prática, sua formulação permaneceu centralizada no Ministério da Educação (MEC), circunstância que coloca em xeque o alcance dos seus objetivos durante sua implementação, a qual deverá ocorrer mediante um regime de colaboração com os estados da Federação, responsáveis pela oferta do ensino médio nas escolas.

Quanto aos impactos promovidos pela BNCCEM no currículo da etapa final da educação básica, destaca-se uma mudança significativa no que se refere à concepção curricular. Antes da implementação da base nacional, o currículo do ensino médio era organizado por meio das tradicionais disciplinas que compunham as áreas do conhecimento, estruturadas com base nos conhecimentos científicos que fundamentavam os conteúdos escolares. Com a introdução da BNCCEM, o currículo passou a ser organizado, conforme mencionado anteriormente, com base em competências e habilidades, fundamentado no desenvolvimento de habilidades voltadas, prioritariamente, ao atendimento das demandas do mundo do trabalho. Com essa alteração não há mais disciplinas, e sim componentes curriculares pertencentes aos itinerários formativos em uma das áreas de conhecimento (Barbosa; Colares, 2019, p. 307).

Corroborando a discussão sobre os objetivos e estratégias presentes no desenvolvimento de um currículo baseado competências e habilidades para a formação da juventude para atender às

demandas do mercado de trabalho, Trindade e Malanhen (2022), alertam:

Pensando assim, formar a juventude a partir de um currículo utilitarista e emaranhando no discurso do desenvolvimento de competência e habilidades específicas tem objetivo não apenas de atender o mercado produtivo enquanto mão de obra, mas também incutir um determinado discurso nos indivíduos dessa sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia para a reprodução e manutenção da sociedade capitalista e a ausência de perspectivas de superação, gerando conformidade. (Trindade; Malanhen, 2022, p. 7).

Para além de suscitar um currículo de caráter utilitarista, alicerçado no discurso do desenvolvimento de competência e habilidades e alinhado aos interesses do mercado de trabalho, a formação proposta pela BNCCEM reforça a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, ao vincular a organização curricular à exigência em melhoria dos índices obtidos nas avaliações externas, evidenciando a estreita relação entre esses organismos e o governo nacional na definição das reformas educacionais.

Com a introdução da BNCCEM, a organização curricular, anteriormente estruturada por meio das disciplinas tradicionais, como Geografia, História e Filosofia, fundamentadas no conhecimento científico, passou a ser substituídas pelos conceitos de competências e habilidades, reorganizadas em áreas do conhecimento, constituindo uma nova organização e um novo conteúdo curricular. Dessa forma, as disciplinas básicas do conhecimento, próprias do ensino propedêutico passaram a ocupar

posição secundária, com exceção as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que permaneceram como componentes curriculares obrigatórios ao longo dos três anos do ensino médio.

Diante do exposto, a BNCCEM representa a adoção de um modelo curricular único e padronizado para as escolas inseridas em contextos e realidades distintas ao desconsiderar o princípio da diversidade e as diferenças regionais, educacionais e socioeconômicas existentes no país, negligenciando as especificidades dos contextos locais. Essa perspectiva releva um processo histórico de invisibilização e segregação, promovido pelos formuladores da reforma, ao desenhar políticas educacionais fundamentadas em uma realidade única e homogeneia, que considera um único tipo de sujeito que integra o ensino médio.

2.3. A Reforma do Ensino Médio e Seus Impactos para a Educação Pública

Além das críticas iniciais dirigidas ao Novo Ensino Médio (NEM), que, de acordo com Santos; Czernisz e Santos (2024), recaíram sobre seu formato intempestivo e sobre seu processo de aprovação, considerado repentino, autoritário e realizado sem ampla discussão com a sociedade, em razão de sua instituição por meio de Medida Provisória (MP) nº 746/2016, destacam-se também os efeitos regressivos decorrentes da sua implementação nas escolas, os quais têm sido amplamente analisados e problematizados por pesquisadores e especialistas, especialmente no campo da educação.

Segundo Paludo e Gonçalves (2025), a educação no Brasil caracteriza-se por profundas desigualdades regionais e

socioeconômicos. Com a implementação do NEM, essas desigualdades tendem a se intensificar a partir da materialização das mudanças impostas pela reforma nas escolas públicas, ampliando as desigualdades de oportunidades educacionais entre os estudantes e aprofundando os processos de segregação social.

As modificações na arquitetura curricular do ensino médio, promovidas pela Lei nº 13.415/2017, além de impactarem diretamente a organização do trabalho desenvolvido nas escolas, desconsideram as condições pedagógicas e estruturais vivenciadas pelas instituições públicas de ensino, marcadas por limitações como a insuficiência de infraestrutura, comprometendo a efetividade das mudanças propostas e, conseqüentemente, a concretização dos resultados esperados.

As dificuldades e desafios para pôr em prática as proposições estabelecidas pela reforma, associados às condições estruturais em que se encontram as unidades de ensino, relevam a ausência de diálogo, por parte dos promotores da reforma, com a realidade e as necessidades das escolas públicas por meio da adoção de processos democráticos de participação. Nesse sentido, Jacomini (2022, p. 5), afirma que, “a construção participativa e democrática da implementação dessas políticas no cotidiano das escolas poderia dar maior coerência à prática que resultará da interação do texto das legislações”.

Soares, Trindade e Dolzane (2024), reforçam essa perspectiva ao destacarem que é fundamental que a gestão das políticas, dos programas e dos projetos educacionais deve estar alinhada à realidade vivenciada pelos diversos atores que compõem a comunidade escolar, entre eles estudantes, professores, pedagogos,

pais e/ou responsáveis, ressaltando a importância de reconhecer que tais políticas e programas possuem implicações políticas, econômicas e curriculares significativas, as quais repercutem sua implementação e nos resultados alcançados pelas escolas.

Somados à precarização das escolas, marcada pela escassez de materiais didáticos e pedagógicos, pela degradação dos espaços escolares e pela desvalorização dos profissionais do magistério, merecem atenção as condições socioeconômicas dos jovens que frequentam a escola pública. Em uma sociedade caracterizada por profundas desigualdades, a garantia do direito à educação, com acesso, permanência e qualidade, não se concretiza de forma universal, uma vez que desconsidera a diversidade de situações enfrentadas pelos estudantes. Em outras palavras, ignoram-se as condições materiais de vida desses sujeitos, sobretudo sua necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e de contribuir para a renda familiar.

Para Fabis e Wanderer (2022), os impactos do NEM no currículo do ensino médio apontam para um duplo efeito. O primeiro está relacionado à flexibilização curricular e a atribuição de responsabilidade ao jovem sobre seus percursos formativos, fundamentados em seu projeto de vida, estimulando-o a realizarem escolhas, estimulados a assumir a administração de suas histórias. O segundo, conforme os autores, refere-se à configuração de novas geometrias curriculares e aos empreendimentos em si. De forma mais específica, ao estabelecer, para o cumprimento da BNCCEM, o limite de até 1.800 horas (60%) da carga horária para o desenvolvimento da Formação Geral Básica (FGB) ao longo dos três anos do ensino médio, a Lei nº13.415/2017 passou a destinar mais de 1.200 horas (40%) da carga horária aos Itinerários Formativos (IF).

Consequentemente, houve uma redução da carga horária destinada aos conhecimentos comuns e obrigatórios, o que pode comprometer consideravelmente o direito à aprendizagem aos estudantes.

Corroborando o argumento dos autores, Silva, Krawczyk e Calçada (2023) argumentam que o tempo destinado aos IF deixa clara a intencionalidade de valorização desses percursos em detrimento de uma formação de caráter mais amplo, conforme disposto no §§ 1º e 5º dos artigos 1º e 3º, respectivamente:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

[...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Brasil, 2017).

Ainda no âmbito dos impactos produzidos pelo NEM, outra questão a ser observada refere-se à obrigatoriedade da oferta apenas dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que os demais componentes curriculares não se mantem obrigatória ao longo dos três anos do ensino médio. A legislação delimita a FGB a um desenvolvimento curricular fundamentado em competências e habilidades estruturado por áreas do conhecimento, o que, por sua vez, pode comprometer além da organização do trabalho docente, o

equilíbrio na abordagem dos conhecimentos e a aquisição do repertório pelos estudantes para uma leitura crítica da realidade e de uma visão de mundo, por meio de reflexões mais aprofundadas, produzindo implicações significativas no cotidiano das escolas.

3. METODOLOGIA

O presente artigo, cujo objetivo é analisar os efeitos engendrados pelo Novo Ensino Médio (NEM) a partir de sua implementação e operacionalização nas escolas, considerando as percepções dos professores, adota uma abordagem qualitativa, de natureza empírica e de campo. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários, e a análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Com vistas a compreender de forma aprofundada os fenômenos investigados a partir da perspectiva dos sujeitos participantes, a abordagem qualitativa busca apreender a forma como esses sujeitos percebem subjetivamente sua realidade, o que demanda do pesquisador um estudo e uma análise minuciosa das informações e dos conhecimentos disponíveis. Assim, o enfoque qualitativo é adotado, conforme Sampieri, Collado, Lucio (2013), quando buscamos compreender a perspectiva dos sujeitos participantes, sejam eles indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisadas, sobre os fenômenos que os rodeiam.

Sobre a pesquisa de campo realizada junto aos professores participantes deste estudo, Kruger (2023) afirma que, por examinar com profundidade as características de determinados grupos ou comunidades, essa modalidade de pesquisa tende a utilizar predominantemente a técnica da observação do que a técnica da

interrogação. Desse modo, segundo o autor, “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes a fim de captar suas explicações e interpretação sobre o que ocorre no grupo” (Kruger, 2023, p. 72).

Em se tratando da população que compôs o presente estudo, constituída por profissionais do magistério, especificamente professores, a escolha desses sujeitos justifica-se pelo fato de estarem diretamente envolvidos na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto escolar. Dessa forma, participaram deste estudo 35 professores em efetivo exercício na etapa do ensino médio, atuantes em duas unidades de ensino – uma Escola de Tempo Parcial (ETP) e uma Escola de Tempo Integral (ETI), ambas sob a jurisdição administrativa da Coordenadoria Distrital 03 (CDE 03), vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM).

No que se refere ao questionário, este foi elaborado e tabulado com a utilização da ferramenta Google Forms, sendo composto por 35 questões de natureza objetiva e subjetiva, formuladas intencionalmente e alinhadas aos objetivos específicos deste estudo. Posteriormente, o instrumento foi encaminhado aos professores das duas escolas selecionadas por meio do aplicativo WhatsApp, mediante contato direto e individualizado com os participantes. Nesse sentido, considerando a ampla utilização dessa ferramenta no cotidiano escolar, seu uso visou facilitar o acesso ao questionário além de incentivar a participação dos docentes na pesquisa.

Considerada um método empírico que pretende compreender os discursos para além dos seus significados imediatos, Bardin (2016)

descreve a Análise de Conteúdo como sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, constituindo-se assim como o campo de aplicação dessa técnica. Ainda segundo a autora, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”(Bardin, 2016, p. 37).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos concernente às técnicas de análise de dados obtidos por meio do questionário foram conduzidas à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), por se tratar de um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, sobretudo em razão de sua eficácia na compreensão de conteúdos que nem sempre se encontram claramente expressos no discurso dos participantes.

Após a análise dos principais dispositivos legais, bem como dos referenciais teóricos referentes ao Novo Ensino Médio (NEM), e inspirados na abordagem metodológica da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2016), foram elaboradas duas categorias temáticas, as quais foram analisadas a partir das respostas dos questionários aplicados aos professores, de modo a atender aos objetivos desta investigação, quais sejam: 1) Conhecimento acerca das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM); 2) Efeitos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre o currículo e a organização do tempo escolar.

Considerada por Bardin (2016) como a hora da análise, das inferências e da triangulação dos dados, após a organização das informações em duas categorias temáticas realizou-se a análise e a interpretação dos dados obtidos através das respostas dos sujeitos

participantes da pesquisa, bem como das reflexões teóricas e dos posicionamentos de autores que versam sobre o Novo Ensino Médio (NEM), especialmente no que se refere as mudanças e os efeitos decorrentes da implementação dessa reforma nas escolas.

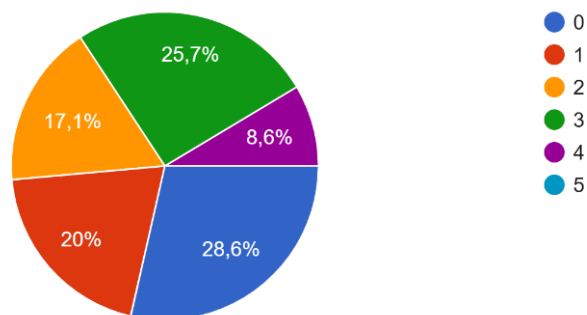
4. RESULTADOS

4.1. Primeira Categoria: Conhecimento Acerca das Mudanças Promovidas Pelo Novo Ensino Médio (NEM)

Com base nas respostas aos questionários e nesta primeira categoria temática, buscou-se, verificar se os professores consideravam necessária a reforma do ensino médio; em seguida, identificar se haviam realizado a leitura dos principais documentos orientadores e participado de formações voltadas ao NEM; e, por fim, compreender suas percepções acerca das mudanças decorrentes da implementação dessa reforma no contexto de suas escolas.

Diante disso, ao serem questionados sobre sua concordância com as mudanças promovidas pelo NEM, os professores apresentaram os resultados sintetizados na Figura 1.

FIGURA 1. Gráfico do grau de concordância dos professores em relação às mudanças promovidas pelo NEM



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

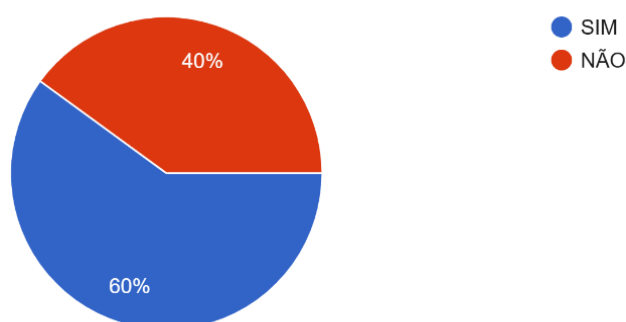
Os resultados expressos na Figura 1, obtidos a partir de uma escala numérica de 0 a 5, em que 0 corresponde a “nada” e cinco a “muito”, demonstram que a maior parcela dos professores participantes (28,6%) declarou não concordar com as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM), atribuindo pontuação zero. Em contrapartida, no extremo oposto da escala, nenhum participante atribuiu a pontuação máxima (5), correspondente à concordância plena com a reforma do ensino médio. Esses resultados evidenciam um quadro de predominante insatisfação entre os docentes em relação às alterações instituídas pelo NEM, além de revelarem os desafios para o engajamento desses profissionais no processo implementação da reforma nas escolas.

Em seguida, ao analisar a percepção dos docentes acerca da necessidade de uma reforma do ensino médio, constatou-se que a maioria desses profissionais (60%) reconhece a necessidade de mudanças, em razão das dificuldades e dos desafios inerentes a essa etapa de ensino. No que se refere às justificativas apresentadas pelos participantes, tanto por aqueles que consideram a reforma necessária quanto por aqueles que não a consideram, mas que, em comum, manifestam posicionamento crítico em relação à sua implementação, destacam-se a condução da reforma de forma desorganizada e apressada, sem a participação dos professores no

processo de elaboração da proposta, bem como a redução da carga horária de disciplinas consideradas essenciais para a aprendizagem dos estudantes, impactando sobre sua formação e consequentemente, sobre seu ingresso na educação superior.

No que se refere aos documentos orientadores do Novo Ensino Médio (NEM), os professores, ao serem indagados se conheciam ou se já haviam lido esses materiais, obteve-se o resultado apresentado a Figura 2.

FIGURA 2. Gráfico acerca do conhecimento docente em relação aos documentos orientadores do NEM.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

Os dados apresentados na Figura 2 mostram que a maioria dos professores (60%) declarou conhecer ou já ter lido os documentos orientadores do NEM, enquanto 40% afirmaram desconhecê-los. Na sequência, o Quadro 1 apresenta a relação dos documentos mencionados pelos participantes, agrupada entre aqueles de âmbito nacional e estadual referentes à reforma e organizada conforme a frequência de citações.

QUADRO 1. Documentos orientadores do NEM mais citados pelos professores.

Ord.	Documentos Nacionais	Quantidade	Documentos Estaduais	Quantidade
01	Base Nacional Comum Curricular (BNCCEM)	08	Referencial Curricular Amazonense (RCA-EM)	03
02	Lei nº. 13.415/2017	04	Proposta Curricular e Pedagógica (PCP-EM)	03
03	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)	04	-	-
04	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	02	-	-
05	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (NEM)	02	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

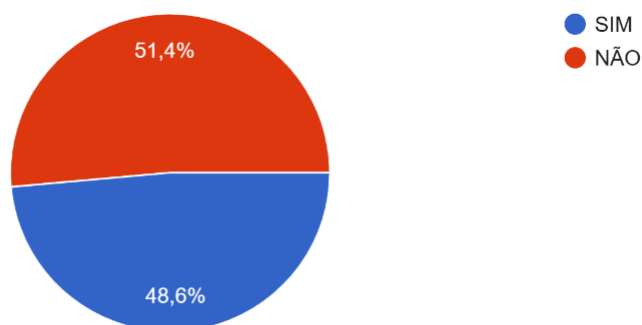
Conforme o Quadro 1, entre os documentos orientadores do NEM mais mencionados pelos professores, observa-se que os documentos de âmbito nacional foram os mais lidos, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), seguida pela Lei nº 13.415/2017 e pela LDBEN. Entre os menos citados, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Guia de Implementação do NEM. Quanto aos

documentos de âmbito estadual, fundamentais para a implementação da reforma no contexto local, apenas dois deles foram mencionados e declarados como lidos por três respondentes: o Referencial Curricular Amazonense (RCA-AM) e o Projeto Curricular do Ensino Médio (PCP-EM).

A predominância dos documentos de âmbito nacional em relação aos de caráter estadual pode ser explicada por diferentes fatores, entre os quais pelo fato de o NEM constituir uma política de nível nacional, implementada de acordo com o modelo top-down (de cima para baixo), caracterizado pela centralização do processo de formulação e de tomada de decisões nas instâncias superiores, que antecede a fase de implementação no âmbito local. Segundo Passone (2013, p. 599), “o modelo de cima para baixo implica na existência de um momento anterior à ação que abarca o processo de formulação e tomada de decisão pela autoridade legislativa.” Desse modo, o governo federal, enquanto promotor da reforma, ao estabelecer, por meio dos canais oficiais e de meios de comunicação de massa, tais como televisão, rádio, jornais e internet, ampla e intensa divulgação acerca do NEM, contribuiu para o acesso e o conhecimento desses materiais.

Outro fator a ser destacado refere-se à fragilidade do estado do Amazonas na divulgação e disseminação das políticas educacionais sobretudo no que diz respeito ao percurso que se estabelece entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM) e o contexto das escolas da rede estadual de ensino. Essa limitação pode acarretar implicações ao processo de implementação e operacionalização do NEM nas escolas como a menor apropriação, por parte dos professores, das diretrizes estaduais.

FIGURA 3. Gráfico acerca da participação dos docentes em formações sobre o NEM.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

Somado ao conhecimento acerca dos documentos normativos produzidos no âmbito da reforma do ensino médio, a formação dos profissionais que atuam nas escolas configura-se como fator essencial para a efetiva implementação da política educacional. Conforme a Figura 3, observa-se que a maioria dos professores (51,4%), afirmou não ter participado de formação referente ao Novo Ensino Médio (NEM) enquanto 48,6% declararam ter participado dessas atividades. Apesar de a diferença entre os percentuais ser pequena, chama a atenção o quantitativo elevado de docentes que não tiveram acesso a essas formações, o que indica que as ações promovidas pela SEDUC-AM ainda não contemplam integralmente o conjunto desses profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual. Acrescenta-se ainda que, mesmo aqueles que afirmaram ter participado de alguma formação, foram registradas críticas, uma vez que essas iniciativas não atenderam as principais dúvidas e dificuldades relacionadas a implementação da reforma nas escolas.

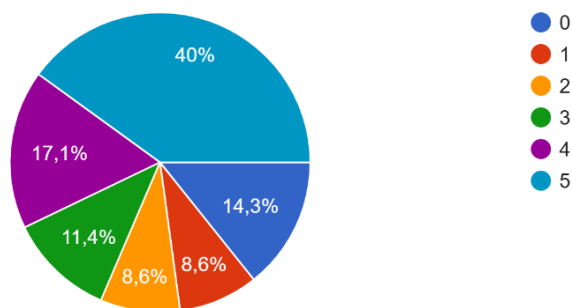
Quanto às percepções docentes acerca das mudanças decorrentes da implementação da reforma no contexto escolar, a maioria

manifestou uma avaliação negativa em relação às inovações propostas. Entre as principais críticas, destacam-se a sobrecarga de trabalho decorrente da inclusão de disciplinas fora de sua área de formação, vinculadas aos itinerários formativos (IF), bem como a substituição de conteúdos, considerados relevantes, por outros, percebidos como de menor importância para a formação dos estudantes. Importa ressaltar, as questões apontadas pelos docentes relacionadas aos itinerários formativos fazem parte de uma nova estrutura de reorganização curricular na qual disciplinas tradicionais, do ensino propedêutico, foram colocadas em segundo plano em razão das novas diretrizes estabelecidas pela reforma do ensino médio.

4.2. Segunda Categoria: Efeitos do Novo Ensino Médio (NEM) Sobre o Currículo e a Organização do Tempo Escolar

Nesta segunda categoria, são analisados os principais efeitos decorrentes da reforma do ensino médio, com ênfase na reestruturação curricular e na reorganização do tempo escolar, a partir das percepções dos professores participantes da pesquisa. Desse modo, a primeira pergunta teve como objetivo verificar o grau de impacto da reforma do ensino médio sobre o currículo e a organização do trabalho escolar, a partir de sua implementação nas escolas. Em seguida, seus impactos na prática docente em sala de aula.

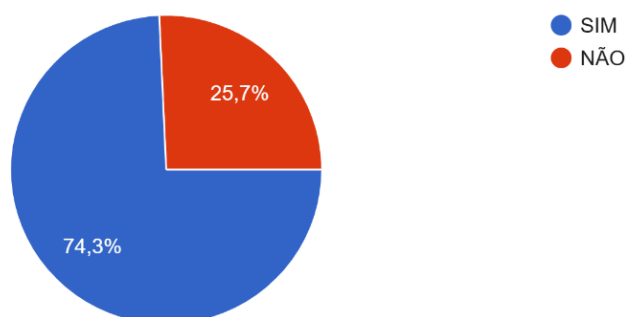
FIGURA 4. Gráfico sobre o grau de impacto da reforma sobre o currículo e a organização do trabalho escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

Conforme adotado anteriormente, a partir de uma escala numérica de 0 a 5, em que 0 corresponde a “nada” e cinco a “muito”, a Figura 4 mostra que uma parcela significativa dos professores (40%) percebeu impactos relevantes da reforma do ensino médio sobre o currículo e a organização do trabalho escolar, ao passo que apenas 14,3% dos participantes assinalaram o grau zero (“nada”), indicando que a maioria dos docentes reconheceu a ocorrência de impactos decorrentes dessa política educacional.

FIGURA 5. Gráfico sobre os impactos do NEM na prática docente em sala de aula.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados no questionário (2025).

Em consonância com os resultados apresentados anteriormente, que evidenciaram o reconhecimento, por parte da maioria dos

professores, da existência de impactos ocasionados pela reforma sobre o currículo e a organização do trabalho escolar, observa-se, na Figura 5, que 74,3% dos participantes, correspondendo a 26 docentes, reconhecem os impactos do NEM em sua prática docente em sala de aula. E somente 25,7% declararam não identificar esses impactos.

Com o objetivo de compreender, por meio de uma análise mais específica, de que forma o Novo Ensino Médio (NEM) afetou o trabalho docente em sala de aula, verificou-se, mais uma vez, a predominância de posicionamentos de caráter críticos. Entre os principais aspectos apontados pelos professores, destacam-se a necessidade de ministrar aulas de componentes curriculares cujos conteúdos não dominam, a destinação de maior tempo aos Itinerários Formativos (IF) em detrimento das disciplinas voltadas à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a redução da carga horária das disciplinas tradicionais que compõem a Formação Geral Básica (FGB).

Essa centralidade conferida aos conteúdos dos itinerários formativos, em detrimento das disciplinas tradicionais, decorrente da nova arquitetura curricular imposta pela reforma do ensino médio, representa, segundo Soares, Trindade e Dolzane (2024), uma ruptura com a oferta de uma educação científica e humanística, tendo como consequência a redução do direito de acesso dos estudantes ao conhecimento, especialmente daqueles que frequentam as escolas públicas. Nessa perspectiva, “a reforma reforça e legitima a dualidade educacional ao direcionar os estudantes das classes populares para “itinerários formativos” que dificultam a continuação dos estudos universitários” (Soares; Trindade; Dolzane, 2024, p. 15).

Em continuidade ao atendimento dos objetivos propostos nesta pesquisa, buscou-se identificar, a partir da percepção dos participantes, se a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) promoveu mudanças em sua prática docente, bem como verificar se essa reorganização é percebida como capaz de ampliar o conhecimento dos estudantes desta etapa de ensino. Os resultados mostram que a maioria dos professores considera que a BNCC-EM provocou mudanças em sua prática docente, apontando, contudo para uma piora decorrente das alterações introduzidas por esse documento normativo, como inclusão de determinados conteúdos e a redução da carga horária de disciplinas voltadas à formação propedêutica, especialmente para a preparação dos estudantes para o vestibular.

Quanto à percepção docente sobre a capacidade da BNCC-EM, que destina 60% da carga horária à parte obrigatória e 40% à parte diversificada do currículo, de elevar o nível de conhecimento dos estudantes, os participantes avaliam que essa reorganização curricular acarreta prejuízos à aprendizagem, em razão da redução dos conteúdos das disciplinas consideradas essenciais à formação, comprometendo, por sua vez, a formação integral dos estudantes ao restringir o acesso ao conhecimento e contribuir para o aprofundando as desigualdades educacionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, cujo objetivo principal consiste em analisar os efeitos produzidos pelo Novo Ensino Médio (NEM), a partir de sua implementação e operacionalização em duas escolas da rede pública estadual do ensino médio, foi possível constatar, com base na percepção dos sujeitos participantes do estudo e em

consonância com os objetivos específicos propostos, as principais mudanças e implicações atribuídas à reforma.

A primeira categoria, intitulada “Conhecimento acerca das mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio (NEM)”, referente ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, identificou que a maioria dos docentes não concorda com as alterações estabelecidas pela reforma, mesmo que, contraditoriamente, reconheça a necessidade de mudanças na última etapa da educação básica. Se, por um lado, há consenso em torno da necessidade de reformulação do ensino médio, por outro, permeiam as críticas dos professores quanto à forma como a reforma foi concebida e implementada nas escolas.

Com relação aos diversos documentos orientadores e prescritivos do NEM, embora a maioria dos professores tenha manifestado conhecimento e declarado leitura sobre eles, observou-se a predominância dos documentos de caráter nacional, desenvolvimentos pelo Ministério da Educação (MEC), em detrimento daqueles produzidos em âmbito estadual. Esse resultado demonstra, para além do alinhamento do estado do Amazonas com a política nacional do ensino médio, a fragilidade no que diz respeito à disseminação dos materiais relacionados a reforma, especialmente no percurso entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) e as unidades de ensino pertencentes a rede estadual, evidenciando um expressivo desconhecimento, por parte dos docentes, acerca dos princípios fundamentais que orientam a reestruturação do NEM no estado.

De maneira geral, as mudanças promovidas pelo NEM, a partir da percepção dos professores, demonstram uma avaliação

predominantemente negativa desses profissionais em relação às inovações introduzidas pela reforma, especialmente no que se refere a insatisfação com os novos conteúdos vinculados aos itinerários formativos, acarretando, assim, sobrecarga de trabalho docente, além de possíveis prejuízos à formação dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à preparação para o ensino propedêutico voltado ao ingresso no ensino superior.

Concernente à segunda categoria, “Efeitos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre o currículo e a organização do tempo escolar”, constatou-se, a partir do posicionamento crítico dos professores, que o NEM promoveu mudanças significativas que impactaram o currículo dessa etapa da educação básica, por meio da introdução da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e da reorganização do tempo escolar, afetando diretamente o cotidiano escolar, especialmente a prática docente em sala de aula.

Os impactos sobre a prática docente recaem sobre os Itinerários Formativos (IF), os quais, entre outros efeitos, resultaram no aumento da carga horária desses percursos formativos e na redução da carga horária das disciplinas tradicionais que compõe a Formação Geral Básica (FGB) do currículo, promovendo, com isso, a centralidade dos conteúdos dos IF em relação aos conteúdos do conhecimento científico.

Outro aspecto identificado, após a conclusão do ciclo de implementação do NEM nas escolas pesquisadas, ao longo dos três anos do ensino médio, refere-se à percepção dos participantes de que a reforma não foi capaz de melhorar a qualidade de ensino, tampouco de promover maior interesse dos alunos pelos estudos. Essa situação é atribuída, ao excesso de aulas ocasionada pela

reorganização curricular estabelecida pela BNCCEM, que destina apenas 60% da carga horária à parte obrigatória do currículo e 40% à parte não obrigatória, impactando, em grande medida, no empobrecimento dos conteúdos científicos fundamentais à formação integral dos estudantes.

Ante a realidade que se encontra o ensino médio no país, a partir da análise dos documentos normativos relativos ao Novo Ensino Médio (NEM), do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e, especialmente, da percepção dos docentes participantes deste estudo, não resta dúvida de que há consenso em torno da necessidade de uma reformulação dessa etapa de ensino para enfrentar os diversos problemas históricos de ordem estrutural inerentes ao ensino secundário. Para além das questões curriculares, essa reformulação deve contemplar a valorização da carreira docente, o fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a melhoria das condições físicas, materiais e pedagógicas das unidades de ensino, por meio de um debate amplo e participativo, envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Por fim, vale ressaltar que, no decorrer deste estudo, a reforma do ensino médio passou por mudanças, configurando uma espécie de “reforma” da “reforma”, por meio da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que estabeleceu a reestruturação desta etapa de ensino, promovendo a revogação, ainda que de maneira parcial, da Lei nº 13.415/17. Essas mudanças abrem possibilidades de novos estudos que vão além dos objetivos propostos nesta pesquisa, contribuindo para oferecer subsídios teóricos e empíricos à análise e à compressão dessa nova etapa de reformulação do ensino médio,

que se encontra atualmente em fase de transição quanto a sua implementação nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio.** Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. Manaus: 2021. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-amazonas>. Acesso em: 16 de março de 2024.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio.** Manaus: Secretaria de Estado e Educação do Amazonas, 2021. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2024

BARBOSA, Ledyane Lopes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza. **Reforma do Ensino Médio: desafios e possibilidades da educação integral.** Cadernos de Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 295 – 316, 22 Jul 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11898>. Acesso em: 01 de ago. 2024.

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

BRASIL, Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, Fev. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b.

FABIS, Camila da Silva; WANDERER, Fernanda. **Novo Ensino Médio e seus efeitos sobre os sujeitos e currículos.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 35, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/120820>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

FERRETI, Celso João. **A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional.** Holos, v. 4, p. 261 – 271, 2018. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>.

Acesso em: 07 de nov. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Mudanças curriculares e melhoria do ensino público**. Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Educação, Campus Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://www.gepud.com.br/pdf/Projeto%20de%20Pesquisa.pdf>.

Acesso em: 08 de fev. 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>.

Acesso em: 23 de ago. 2024.

KRUGER, Juliano Milton. **Metodologia da pesquisa em Administração: em linguagem descomplicada** – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

PALUDO, Fábio Rodrigo; GONÇALVES, Rita de Cássia. **O novo ensino médio e seus impactos no processo educacional**. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13510>. Acesso em: 24 de set. 2025.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, p. 596-613, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gSRwDbvYTQ9v3mLvDHQd3NM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, I. D. dos; CZERNISZ, E. C. da S.; SANTOS, S. A. dos. (2024). **Reforma do Ensino Médio, BNCC, BNC-Formação e as alterações promovidas na formação e no trabalho docente: Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023130, 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1875>.

Acesso em: 01 de mar. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 de fev. 2025.

SOARES, Guilherme Araújo; TRINDADE, Luana Dias; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do novo ensino médio e seus impactos na juventude amazonense**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1 – 25, 2024.

TRINDADE, Debora Cristine; MALANCHEN, Julia. **A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação**. Eccos -Revista Científica, São Paulo, n. 62, p. 1-17, e23198, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23198>. Acesso em: 25 de mai. 2025.

¹ Autor: Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Internacional Trê's Fronteras (PY). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Orientador: Doctor em Ciencias de la Educación pela Universidad San Lorenzo (PY). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)