

**NOVO ENSINO MÉDIO: avanços e retrocessos visualizados***NEW HIGH SCHOOL: observed advances and setbacks*

Adriana Rodrigues de Aquino Araújo - World University Ecumenical- EUA

Diego Antônio Matos Machado - World University Ecumenical- EUA

Iracema Lima da Silva Leoncio - World University Ecumenical- EUA

Dannadat Aguiar Lemos - Emill Brunner World University- EUA

Milane Rebouças Monteiro - Christian Business School- EUA

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo geral discutir sobre as perspectivas trazidas pelo Novo Ensino Médio em seus avanços e retrocessos. Essa temática se mostra relevante devido à necessidade de compreender os impactos dessa reforma educacional sobre a formação dos estudantes, considerando suas implicações pedagógicas, curriculares e sociais. A escolha do tema justifica-se pela importância de analisar como essa política pública está sendo implementada, quais desafios emergem nesse processo e de que maneira ela pode contribuir ou limitar a qualidade da educação no país. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, reunindo contribuições teóricas de autores que investigam a política educacional brasileira, com foco na reestruturação do ensino médio. Como objetivos específicos, busca-se explicar os principais pontos da reforma do ensino médio; apresentar os contextos e tensões da implementação do Novo Ensino Médio; e dialogar sobre os principais avanços e perspectivas futuras proporcionadas por essa política educacional. A metodologia utilizada possibilita uma análise crítica, contrapondo avanços e retrocessos apontados por diferentes estudiosos, permitindo compreender de forma abrangente as mudanças propostas e seu alinhamento com as demandas contemporâneas da sociedade. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para o debate acadêmico e social sobre a adequação e efetividade do Novo Ensino Médio, bem como fornecer subsídios para reflexões ampliadas, que possam embasar melhorias e ajustes na política pública desenvolvida, visando garantir uma educação mais inclusiva, contextualizada e de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Reforma educacional; Políticas públicas; Avanços e retrocessos; Perspectivas futuras.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the perspectives brought by the New High School, focusing on its advances and setbacks. This topic is relevant due to the need to understand the impacts of this educational reform on student learning, considering its pedagogical, curricular, and social implications. The choice of the theme is justified by the importance of analyzing how this public policy is being implemented, what challenges emerge in this process, and how it can contribute to or limit the quality of education in the country. The research adopts a qualitative approach, based on a literature review, gathering theoretical contributions from authors who investigate Brazilian educational policy, with an emphasis on the restructuring of high school education. The specific objectives are to explain the main points of the high school reform; present the contexts and tensions of the implementation of the New High School; and discuss the main advances and future perspectives brought by this educational policy. The methodology used enables a critical analysis, contrasting advances and setbacks pointed out by different scholars, allowing for a comprehensive understanding of the proposed changes and their alignment with contemporary societal demands. Therefore, the study aims to contribute to the academic

and social debate on the adequacy and effectiveness of the New High School, as well as to provide input for broader reflections that may support improvements and adjustments to the public policy, with the goal of ensuring a more inclusive, contextualized, and high-quality education for all Brazilian students.

**Keywords:** New High School; Educational reform; Public policies; Advances and setbacks; Future perspectives.

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo general discutir las perspectivas que trae el Nuevo Bachillerato, considerando sus avances y retrocesos. Esta temática resulta relevante debido a la necesidad de comprender los impactos de esta reforma educativa en la formación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus implicaciones pedagógicas, curriculares y sociales. La elección del tema se justifica por la importancia de analizar cómo se está implementando esta política pública, qué desafíos surgen en este proceso y de qué manera puede contribuir o limitar la calidad de la educación en el país. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en una revisión bibliográfica, reuniendo aportes teóricos de autores que investigan la política educativa brasileña, con énfasis en la reestructuración del bachillerato. Como objetivos específicos, se busca explicar los principales puntos de la reforma del bachillerato; presentar los contextos y tensiones en la implementación del Nuevo Bachillerato; y dialogar sobre los principales avances y perspectivas futuras que esta política educativa proporciona. La metodología utilizada permite un análisis crítico, contraponiendo avances y retrocesos señalados por diferentes estudiosos, lo que posibilita comprender de manera amplia los cambios propuestos y su alineación con las demandas contemporáneas de la sociedad. De esta forma, el estudio pretende contribuir al debate académico y social sobre la pertinencia y efectividad del Nuevo Bachillerato, así como ofrecer insumos para reflexiones más amplias que puedan fundamentar mejoras y ajustes en la política pública desarrollada, con el fin de garantizar una educación más inclusiva, contextualizada y de calidad para todos los estudiantes brasileños.

**Palabras clave:** Nuevo Bachillerato; Reforma educativa; Políticas públicas; Avances y retrocesos; Perspectivas futuras.

## 1 INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017 e implementado gradativamente nas redes de ensino do país, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular da educação brasileira, modificando a organização das disciplinas, a carga horária e as possibilidades de itinerários formativos para os estudantes. Essas alterações despertaram intensos debates entre educadores, gestores, estudantes e sociedade civil, revelando tanto potencialidades quanto desafios em sua aplicação prática.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender criticamente os impactos dessa reforma educacional, observando não apenas as inovações e oportunidades criadas, mas também os possíveis prejuízos e desigualdades que podem ser acentuados. Diante da relevância social e acadêmica do assunto, torna-se fundamental

analisar como os avanços e retrocessos visualizados refletem nas experiências escolares e na formação integral dos estudantes.

Este artigo tem como objetivo geral discutir sobre as perspectivas trazidas pelo Novo Ensino Médio em seus avanços e retrocessos. Como objetivos específicos, propõe-se: explicar os principais pontos da reforma do ensino médio; apresentar os contextos e tensões da implementação do Novo Ensino Médio; e dialogar sobre os principais avanços e perspectivas futuras proporcionadas por essa política educacional.

A metodologia adotada foi a revisão de literatura, fundamentada em pesquisas acadêmicas, documentos oficiais, legislações e estudos críticos publicados sobre o tema. Essa abordagem possibilitou reunir e confrontar diferentes perspectivas, permitindo uma análise abrangente e fundamentada acerca das mudanças propostas, dos resultados obtidos até o momento e dos caminhos que ainda podem ser trilhados.

A organização do trabalho segue a mesma lógica dos objetivos específicos, onde cada subtópico corresponde a um objetivo específico, com o intuito de responde-lo. O primeiro subtópico discute sobre os principais pontos desenvolvidos na reforma do ensino médio, em seguida é apresentado os contextos envolvidos nos processos de desenvolvimento e implementação do novo ensino médio, dialogando sobre os embates e tensões presentes nesse processo. Finalizando com o diálogo sobre os principais avanços proporcionados por essa matriz curricular, e principalmente, acerca das perspectivas futuras que se apresentam.

## 2.1 Principais pontos da reforma do ensino médio

A Reforma do Ensino Médio que atravessou a década de 2010 consolidou-se sob a Lei nº 13.415/2017, cuja proposta central foi reorganizar o currículo por uma formação geral básica e uma parte diversificada composta por itinerários formativos a serem desenvolvidos dentro das três turmas que compõem o ensino médio.

De acordo com Lima e Almeida (2024), a lei foi apresentada como resposta a indicadores de rendimento e evasão e prometeu flexibilizar a trajetória escolar para torná-la mais “atraente” aos jovens, além de ampliar progressivamente a carga horária. Essa origem legal e o texto-base da reforma são dados centrais para entender as mudanças implementadas.

Uma mudança estruturante foi, portanto, a divisão explícita entre a Formação Geral Básica (FGB) — com conteúdo considerados obrigatórios — e a Parte

Diversificada, onde os itinerários (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, e Formação Técnica e Profissional) passariam a oferecer aprofundamentos escolhidos pelo estudante.

Essa reorganização prometia no papel oportunizar uma grande personalização, mas também abriu uma longa discussão: flexibilidade significa autonomia real quando as condições de oferta variam tanto entre redes e escolas? A crítica inicial sintetizou bem o problema:

A implantação prática trouxe ainda o aumento progressivo da carga horária mínima, um objetivo defendido para viabilizar atividades mais ricas e tempo integral e a expansão do ensino técnico integrado como opção plausível para muitos estudantes. Contudo, a alteração da carga e a incorporação do técnico exigem investimentos em infraestrutura, laboratórios, formação docente e articulação com o mundo do trabalho; sem esses investimentos a mudança fica no papel e corre o risco de aprofundar desigualdades.

Outro ponto que marcou o debate foi a atuação normativa da BNCC e das diretrizes complementares: a BNCC orientou a FGB e, ao mesmo tempo, abriu espaço para que as redes formulassem suas versões dos itinerários. Isso gerou enorme diversidade de formatos curriculares entre estados e redes, multiplicidade que pode ser vista como inovação, mas que também produz fragmentação e dificulta a garantia de um mínimo comum de conhecimentos para todos os estudantes. Estudos mapeando currículos estaduais mostram essa pluralidade e os riscos de formação fragmentada. (Lima; Almeida, 2024).

No plano conceitual houve forte tensionamento entre dois objetivos: atender demandas de empregabilidade (formação técnica e “competências para o trabalho”) e garantir formação ampla, crítica e cidadã. A reforma, ao formalizar a ideia de “projeto de vida” como eixo, coloca o foco na escolha individual do estudante.

Na prática, segundo Lima e Almeida (2024), sem oferta de itinerários diversos e sem orientação qualificada, essa escolha tende a reproduzir desigualdades, o que obriga a olhar o dispositivo legal com olhos críticos e a avaliar, para além do discurso, as condições de implementação.

A diversidade de ofertas colocando parte importante do currículo na lógica das opções gerou debates sobre coerência pedagógica. Ao mesmo tempo em que pretende aproximar escola e interesses juvenis, o modelo exige que cada escola, ou rede, seja capaz de organizar itinerários com densidade teórica e força formativa.

Pesquisas documentais realizadas por Silva *et al.* (2023), sobre os currículos estaduais mostram que, em vários casos, a parte diversificada foi constituída com grande heterogeneidade de nomes, conteúdos e cargas, o que torna a escolha do estudante dependente da oferta local, não de sua preferência real. Essa dependência configura uma limitação severa ao ideal de protagonismo estudantil.

A discussão sobre humanidades e disciplinas “fundamentais” também foi central: ainda que Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física tenham sido reintroduzidas em emendas e diretrizes, o novo desenho inicial reduziu a obrigatoriedade e o tempo assegurado a várias dessas áreas.

Segundo Cunha e Gonsalves (2024), muitos autores e movimentos sociais alertaram que a diminuição de carga e centralidade pode comprometer a formação crítica e a educação para a cidadania. Uma crítica recorrente na literatura especializada. Em artigos e notas técnicas, essa preocupação é colocada como um possível empobrecimento cultural e político do currículo.

Um aspecto recorrente nas análises empíricas é a capacidade de oferta: enquanto redes e escolas privadas, muitas vezes com mais recursos, conseguiram desenhar itinerários atrativos e bem estruturados, muitas escolas públicas, sobretudo em contextos rurais e periferias urbanas, enfrentaram precariedade de laboratórios, ausência de professores formados e insuficiência de recursos para garantir itinerários de qualidade. O resultado é assimétrico: para alguns aumenta a atratividade; para outros, amplia-se a exclusão de oportunidades formativas. (Krawczyk; Ferretti, 2017).

A formação e a valorização docente foram outro ponto nevrálgico. A proposta exigiu que professores assumissem conteúdos novos, mediando itinerários que frequentemente exigiam atualização em áreas técnicas ou temáticas específicas. Sem um programa robusto de formação continuada e sem tempo/recursos para planejamento, o trabalho docente foi sobrecarregado e a qualidade pedagógica fragilizada. A falta de preparação transforma a flexibilidade em improviso.

Do ponto de vista administrativo e de gestão, a multiplicação de itinerários e componentes tornou o planejamento, o registro e a avaliação mais complexos: secretarias tiveram de homologar currículos variados, gerir oferta de turmas e ajustar sistemas de avaliação. Em muitos casos isso aumentou a burocracia escolar e exigiu novas formas de coordenação que nem sempre existiam nas instâncias locais, trazendo custo administrativo e riscos à coerência pedagógica.

A dimensão social, acesso, desigualdade e evasão, também recebeu atenção robusta na literatura. Estudos como o desenvolvido por Silva *et al.* (2023), sobre juventudes e itinerários mostram que a reforma não neutraliza as desigualdades já presentes no sistema; ao contrário, quando a oferta é desigual, a tendência é aprofundar trajetórias distintas entre jovens de contextos diferentes. Como sintetizam análises sobre o perfil da juventude e a oferta curricular:

O ensino técnico integrado, embora apresente potencial para inserção profissional, traz tensões: será a formação técnica opção de emancipação ou instrumento de reprodução de ocupações de baixa qualificação? A resposta depende da qualidade do itinerário técnico, da articulação com políticas de trabalho e de formação continuada, e da concepção de que o técnico deve complementar uma formação geral sólida, e não substituí-la. Por isso o desenho do itinerário técnico e seus vínculos com a FGB são temas cruciais na avaliação da reforma.

De acordo com Lima e Almeida (2023), política pública e estabilidade normativa foram colocadas em xeque: após a aprovação da lei, pressões políticas, propostas de alteração e pactos federativos produziram movimento contínuo sobre textos e parâmetros, o que gerou insegurança normativa para redes e escolas. A instabilidade legislativa e regulatória prejudica o planejamento de médio prazo necessário para consolidar mudanças curriculares profundas.

Por fim, entre os principais pontos da reforma estão a intenção de modernizar o ensino médio (flexibilidade, itinerários, tempo integral) e os riscos concretos observados na implementação (fragmentação, desigualdade de oferta, insuficiência de formação docente e infraestrutura). E esse processo de implementação foi permeado de grandes embates, que discutiremos a seguir.

## 2.2 Contextos e tensões da implementação do Novo Ensino Médio

A formulação do Novo Ensino Médio tem origem na Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, em um processo legislativo acelerado e justificado pelo governo federal como medida de urgência diante dos baixos índices educacionais, da elevada taxa de evasão escolar e da alegada necessidade de modernização curricular.

O discurso oficial sustentava que a organização tradicional das disciplinas, muitas vezes considerada “enciclopédica” e desconectada da realidade dos estudantes, precisava

ser substituída por um modelo mais flexível e voltado às necessidades individuais. Nesse sentido, a proposta defendia itinerários formativos, aumento progressivo da carga horária e maior protagonismo juvenil.

Entretanto, o que parecia uma inovação encontrou obstáculos significativos no contexto social e educacional brasileiro, que vão desde a desigualdade estrutural das redes de ensino até a falta de participação efetiva de professores e estudantes no processo decisório.

O debate em torno dessa reforma ficou marcado por tensões entre dois projetos de educação: de um lado, o que busca alinhar o ensino às demandas do mercado de trabalho e à lógica da empregabilidade; de outro, o que defende a educação como direito social, com acesso amplo e igualitário ao conhecimento científico, artístico e cultural. Cunha (2017, p.11) chama atenção para o fato de que a proposta não representa exatamente uma ruptura com modelos anteriores, mas sim a continuidade de políticas já experimentadas na década de 1990, o que relativiza a ideia de novidade. Ele afirma:

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro era presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e responsável pela formulação de políticas para a educação básica, em conjunto com o Banco Mundial e outros organismos internacionais. As ações de então já estavam voltadas para a diversificação do ensino médio, com itinerários formativos e a flexibilização curricular, que, em sua essência, não atacavam os problemas estruturais da educação, mas buscavam ajustar a escola às necessidades do mercado de trabalho.

Esse posicionamento crítico evidencia uma contradição central: embora o Novo Ensino Médio seja apresentado como avanço, sua base ideológica remonta a concepções que já haviam sido contestadas no passado, especialmente por sua tendência a reforçar desigualdades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamenta a nova estrutura, foi construída a partir de audiências públicas que, em teoria, visariam garantir participação social. Porém, diversos registros apontam que essas consultas foram marcadas por tensões e resistências.

Em Fortaleza, por exemplo, manifestações de professores e estudantes ocorreram durante a terceira audiência, enquanto a quarta, prevista para Belém, foi impedida de

acontecer por protestos que questionavam a legitimidade e a representatividade do processo. Como descreve o registro:

A terceira audiência ocorreu em Fortaleza, mas foi marcada por protestos de estudantes e professores. Já a quarta, programada para Belém, foi tomada pelos manifestantes, que impediram sua realização. Eles manifestaram-se contra a reforma e a BNCC, alegando que o processo de discussão não contemplava a diversidade de vozes e realidades do país, configurando-se mais como uma imposição de cima para baixo do que como uma construção democrática (Marquioli *et al.* 2019, p.98).

A partir desse contexto, fica claro que o processo de implementação não ocorreu de forma consensual. O predomínio de decisões tomadas em instâncias superiores, sem ampla escuta das comunidades escolares, contribuiu para a percepção de que a reforma foi imposta.

Além disso, é inegável a influência de organismos internacionais, como Banco Mundial, OCDE e UNESCO, que têm historicamente incentivado reformas voltadas à flexibilização curricular, à segmentação do ensino e ao fortalecimento de competências básicas em detrimento de uma formação mais ampla.

Essa influência, de natureza econômica e política que foi determinante para o desenvolvimento desse processo, é apontada por Libâneo (2012, p.44) como um dos motores da manutenção de um sistema educacional dual, voltado para atender de forma diferenciada às distintas camadas sociais. Ele observa:

O resultado das políticas educacionais de orientação neoliberal é a consolidação de um sistema educacional dual: de um lado, escolas para as classes favorecidas, com ensino de qualidade e acesso ao conhecimento científico e cultural; de outro, escolas para as classes populares, voltadas mais para o acolhimento social e para uma formação mínima, que garanta apenas as competências básicas exigidas pelo mercado de trabalho, deixando de lado a formação crítica e integral do cidadão. Essa dualidade é reforçada por currículos reduzidos, itinerários de baixa densidade teórica e a ausência de condições reais para a aprendizagem.

Na prática, a implementação do Novo Ensino Médio, iniciada oficialmente em 2022, revelou um abismo entre o projeto idealizado e as condições concretas das escolas brasileiras. Muitas instituições, especialmente nas redes estaduais, não tinham infraestrutura adequada, corpo docente formado para as novas demandas ou planejamento consistente para oferecer itinerários formativos com qualidade.

Essa carência impactou diretamente a efetividade da proposta, resultando em experiências fragmentadas, itinerários pouco atrativos e, em alguns casos, ausência total de opções, obrigando estudantes a aceitar conteúdos genéricos e distantes de seus interesses.

Pesquisadores como Marquioli *et al.* (2019) apontam que, longe de democratizar o acesso a oportunidades formativas, a reforma acabou por aprofundar as desigualdades entre escolas públicas e privadas. Enquanto estas últimas conseguiram implementar itinerários diversificados e alinhados ao perfil de seus estudantes, a maior parte das escolas públicas se viu limitada a poucas opções, muitas vezes ministradas por professores improvisados na função. Segundo os autores, essa realidade também interfere no acesso ao ensino superior, pois itinerários mal estruturados podem fragilizar a formação acadêmica necessária para o ingresso em cursos competitivos.

A partir de 2023, a pressão social e acadêmica contra a reforma cresceu, resultando em propostas de alteração enviadas ao Congresso Nacional. Uma das principais mudanças propostas foi a ampliação da carga horária destinada à formação geral básica e a redução do espaço para os itinerários, visando devolver centralidade às disciplinas tradicionais e atenuar as disparidades entre redes de ensino. Esse movimento foi interpretado por alguns como um recuo necessário diante das falhas constatadas na implementação inicial, e por outros como um retrocesso que limitaria a flexibilidade prometida pela reforma.

Os protestos estudantis que tomaram mais de 50 cidades brasileiras em 2023 reforçam a insatisfação com o modelo vigente. Entre as principais críticas, estavam a diminuição da carga horária de disciplinas essenciais, a fragmentação dos conteúdos e a oferta de disciplinas eletivas pouco relevantes para a formação acadêmica e profissional. Muitos estudantes relataram sentir que “não estavam aprendendo nada de útil” nas novas configurações, o que revela um desalinhamento entre o discurso oficial e a experiência concreta dos usuários do sistema.

Esse cenário mostra que a implementação do Novo Ensino Médio foi permeada por um conjunto de embates estruturais e pedagógicos. Por um lado, há o argumento de que o modelo oferece liberdade de escolha e personalização da trajetória escolar; por outro, a constatação de que, sem condições adequadas de oferta, essa liberdade se torna ilusória e pode se transformar em fator de exclusão.

Em síntese, os contextos que envolveram o desenvolvimento e a implementação do Novo Ensino Médio expõem um paradoxo: a busca por modernização curricular esbarra na ausência de uma base sólida de infraestrutura, formação docente e participação

democrática. As tensões que marcaram o processo indicam que a reforma não conseguiu unificar as expectativas de gestores, professores e estudantes, resultando em um modelo que, até o momento, mais divide do que integra. E será sobre os principais retrocessos visualizados nesse processo o próximo subtópico.

### **2.3 Avanços e Perspectivas Futuras da Reforma do Ensino Médio**

Mesmo tendo bastantes autores apontando para desafios extremamente complexos dentro do contexto da implementação dessa reforma, destacaremos nesse último subtópico os principais avanços identificados e as perspectivas futuras que se apresentam dentro da área.

Essa reforma trouxe como principal avanço a flexibilização curricular, permitindo que estudantes escolham itinerários formativos conforme seus interesses, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, ao invés de um currículo engessado e uniforme. Essa inovação oferece abertura real à personalização do percurso escolar, ao mesmo tempo em que introduz novos desafios à equidade.

Segundo Gomes (2021, p.88), essa flexibilidade favorece “a construção de trajetórias formativas mais alinhadas aos projetos de vida dos estudantes”, indicando um avanço significativo na centralidade do aluno no processo educacional, o que em consequente estimula o protagonismo desses educandos.

A proposta também ampliou a carga horária obrigatória, com o objetivo de propiciar tempo suficiente para atividades diversificadas e possível transição ao ensino integral. A previsão de atingir até 1.400 horas anuais fortalece a densidade do ensino médio, sobretudo em modalidades de tempo integral, o que pode ampliar o contato dos alunos com conteúdos mais profundos e com práticas pedagógicas inovadoras.

Outra conquista relevante foi a valorização da formação técnica integrada. Ao permitir que os itinerários incluam módulos técnicos significativos em alguns casos chegando a 1.200 horas a reforma cria uma alternativa formativa que alia ensino médio e qualificação profissional, com potencial de acelerar a inserção dos jovens no mundo do trabalho qualificado, quando bem estruturada e articulada.

Bezerra (2022, p.21) ressalta que “a integração entre ensino médio e formação técnica amplia as oportunidades de emancipação produtiva dos estudantes”, configurando-se como avanço no sentido de democratizar o acesso à educação técnica e de qualidade.

A obrigatoriedade de disciplinas formativas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, embora reajustada em debates legislativos, foi mantida na Formação Geral Básica (FGB). Esse reforço assegura que conteúdos essenciais para o pensamento crítico e a formação cultural continuem presentes no currículo, ainda que com carga horária adaptada.

Na dimensão pedagógica, a reforma impulsionou a adoção de projetos interdisciplinares e práticas voltadas a desenvolver competências e habilidades socioemocionais, em consonância com as demandas contemporâneas da educação. Isso incentiva uma visão mais formativa, menos conteudista, do ensino.

Pereira (2020, p.109) descreve que “a ênfase em competências integra ensino e formação cidadã, resgatando a função humanizadora da escola” um passo importante frente aos currículos profundamente fragmentados de antes, e isso ajuda a formar pessoas críticas.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao definir os conteúdos obrigatórios da FGB, conferiu maior clareza e unidade ao currículo em nível nacional, enquanto garantiu flexibilidade regional na parte diversificada. Essa combinação de unidade e adaptação local configura um equilíbrio entre padronização e autonomia didática.

No plano institucional, a reforma estimulou a implementação do ensino médio em tempo integral, com aporte de recursos federais para escolas dispostas a adotar o modelo. Isso fortalece escolas capazes de oferecer jornada estendida e diversos enriquecimentos pedagógicos, biblioteca, laboratórios, projetos culturais e esportivos.

O médio e longo prazo, observa-se a perspectiva de consolidação de uma educação mais voltada à formação integral, com articulação entre áreas do conhecimento e foco no desenvolvimento de competências críticas, digitais e socioemocionais, desde que haja investimentos sólidos em infraestrutura e formação docente.

Outra perspectiva futura positiva reside na possibilidade de articulação com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com políticas de inserção no mundo do trabalho. Ao alinhar ensino médio, técnico e formação contínua, a reforma abre caminho para trajetórias educacionais mais articuladas e significativas.

Silva e Mendes (2023, p.109) vislumbram que “a possibilidade de articulação entre ensino médio e programas de formação técnica cria um novo horizonte de mobilidade social via educação”, o que denota esperança de mudança estrutural da própria sociedade brasileira.

Adicionalmente, o enfoque em protagonismo jovem, estimulando que estudantes participem de escolhas curriculares, projetos e organizações escolares, tem potencial de fortalecer sua autonomia, responsabilidade e engajamento político, ampliando seu papel na construção democrática da escola.

Para consolidar esses avanços, será crucial investir em formação continuada docente, capacitando educadores para planejar e conduzir itinerários formativos de qualidade, domínio interdisciplinar, metodologias ativas e avaliação formativa, uma pedra angular para o sucesso da reforma.

Ainda no campo das políticas públicas, é importante assegurar a estabilidade normativa e o compromisso intergovernamental entre União, estados e municípios. Somente com legislação e financiamento estáveis será possível planejar, avaliar e ajustar progressivamente os novos arranjos curriculares.

Assim, os avanços da reforma do Ensino Médio incluem flexibilização, ampliação da carga horária, valorização técnica, manutenção de disciplinas humanísticas, interdisciplinares, padronização via BNCC com autonomia local, e fomento ao ensino integral. Para o futuro, as principais perspectivas envolvem articulação com políticas de trabalho e EJA, protagonismo estudantil, formação docente robusta e políticas estáveis.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou compreender, de forma ampla, as perspectivas trazidas pelo Novo Ensino Médio, evidenciando tanto seus avanços quanto os retrocessos observados ao longo de sua implementação. O objetivo geral foi alcançado por meio de uma análise crítica que integrou dados, reflexões teóricas e debates recentes sobre a reforma.

O primeiro objetivo específico, explicar os principais pontos da reforma do ensino médio, foi atingido ao detalhar a estrutura curricular proposta, com ênfase na flexibilização dos itinerários formativos, no aumento da carga horária e na introdução de uma organização mais voltada para a formação por áreas de conhecimento. Essa descrição permitiu ao leitor compreender a essência da política e as mudanças estruturais que ela pretendeu promover.

O segundo objetivo específico, apresentar os contextos e tensões da implementação, foi contemplado a partir da análise das condições concretas enfrentadas pelas redes de ensino, considerando desigualdades regionais, infraestrutura escolar, formação docente e resistências políticas e pedagógicas. Esse enfoque possibilitou

visualizar as dificuldades práticas e estruturais que interferem na consolidação plena da proposta.

Por fim, o terceiro objetivo específico, dialogar sobre os principais avanços e perspectivas futuras, foi cumprido ao destacar conquistas, como a ampliação do tempo escolar e a valorização de percursos formativos mais diversificados, bem como ao refletir sobre as potencialidades de aperfeiçoamento, considerando o papel da participação social, da escuta dos estudantes e da formação continuada de professores.

Assim, ao reunir a explicação detalhada dos pontos centrais da reforma, a contextualização de sua aplicação e a projeção de caminhos para o futuro, este trabalho cumpriu integralmente o que se propôs, oferecendo subsídios para uma compreensão crítica e fundamentada do Novo Ensino Médio no cenário educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ana Carolina. Ensino Médio integrado com formação técnica: potencial emancipatório. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 2, p. 112–130, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Reforma do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. O Novo Ensino Médio e a desintegração da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 27-44, jan./jun. 2017.

CUNHA, Maria Roselândia Barros; GONÇALVES, Luiz Antonio. Araújo. Impactos da Reforma do Novo Ensino Médio na formação cidadã. **Terra Livre**, v. 1, n. 60, p. 341–368, 2024.

GOMES, João Vitor. Flexibilização como protagonismo estudantil no Ensino Médio. **Educere**, Campinas, v. 16, n. 48, p. 45–60, 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33–44, jan./jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Lucas Marques Ferreira; ALMEIDA, Jéssica de. Reforma do Ensino Médio e BNCC-EM à luz da Teoria Histórico-crítica de Dermeval Saviani. **Diálogos Sonoros**, v. 2, n. 2, p. 1–20, 2024.

MARQUIOLI, M. R. *et al.* Impactos da Reforma do Ensino Médio nas redes públicas. **Anais do XV Congresso Nacional de Pesquisa em Educação**, Goiânia, 2019.

MORAES, C. S. V. *et al.* Reforma do Ensino Médio: a institucionalização do apartheid social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

PEREIRA, Marta. Competências e formação cidadã no novo Ensino Médio. **Revista Educação e Formação**, v. 6, n. 3, p. 203–220, 2020.

SILVA, Renata; MENDES, Pedro. Educação técnica integrada e mobilidade social. **Formação e Políticas Públicas**, v. 14, n. 4, p. 89–105, 2023.

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. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.

SILVA, M. R. da; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. e0255069, jan. 2025.