

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**GABRIELA MENDES MORALES**

**A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, RESTRIÇÕES E  
PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA**

**CAMPO GRANDE**

**2024**

GABRIELA MENDES MORALES

Trabalho de Conclusão de curso  
apresentado como requisito na graduação  
de licenciatura do curso História  
Faculdade de Ciências Humanas da  
Universidade F. de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lenita Maria Rodrigues Calado

CAMPO GRANDE

2024

# **A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS, RESTRIÇÕES E PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Gabriela Mendes Morales

**RESUMO:** O presente estudo tem por finalidade analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir das experiências observadas no Programa de Residência Pedagógica. Pesquisa centrada nas diferenças e nos desafios trazidos pela reforma, contrasta as realidades de escolas públicas e privadas, mostrando como as disparidades históricas e estruturais afetam diretamente a implementação e os resultados do Novo Ensino Médio. A abordagem baseia-se em entrevistas com especialistas em educação, incluindo docentes e administradores, cujas visões proporcionam uma visão crítica das mudanças requeridas pelo novo modelo curricular. Além de identificar os desafios práticos que os professores enfrentam, como a ausência de formação específica e de materiais didáticos, reflete sobre como o Novo Ensino Médio intensifica as desigualdades já existentes, levando em conta as diferenças no preparo, na infraestrutura e na independência entre os dois segmentos da educação.

**Palavras-chaves:** Novo Ensino Médio; Desigualdades Educacionais; Residência Pedagógica.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the implementation process of the New High School model through the experiences observed in the Pedagogical Residency Program. Focusing on the differences and challenges brought by the reform, it contrasts the realities of public and private schools, highlighting how historical and structural disparities directly impact the implementation and outcomes of the New High School. The approach is based on interviews with education specialists, including teachers and administrators, whose perspectives provide a critical view of the changes required by the new curriculum model. In addition to identifying the practical challenges teachers face, such as a lack of specific training and instructional materials, the study reflects on how the New High School further intensifies existing inequalities, considering differences in preparation, infrastructure, and autonomy between the two educational sectors.

**Key-words:** New High School; educational inequalities; pedagogical residency.

A presente pesquisa tem como o foco a ser analisado os resultados da experiência durante o Programa de Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Nas primeiras semanas do programa, foi possível notar a insatisfação dos alunos frente a falta de consulta e envolvimento nas decisões educacionais que os afetam diretamente. A inserção do Novo Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu toda uma mudança na estrutura da educação, surgiu de uma forma que impediu qualquer participação política possível de alunos e professores nas decisões tomadas e aplicadas de forma autoritária, fez com que as diretrizes educacionais estabelecidas se distanciassem da realidade vividas pelos educandos. Um processo de consulta limitado vem desde a elaboração da política pública por meio de MP, como demonstra nota lançada pela ABdC e ANPEd em 2016:

Em primeiro lugar, é preciso, sobretudo, criticar a forma autoritária como tal política foi instituída, por meio de Medida Provisória, desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil. Nem mesmo o processo de consulta pública – bastante limitado – foi respeitado como possível instrumento de construção conjunta de políticas públicas (ABdC e ANPEd, 2016, p. 1).

A Medida Provisória 746/2016 foi uma das principais iniciativas do governo Michel Temer para reformular o ensino médio. O objetivo declarado da MP era enfrentar problemas históricos desse nível de ensino, como altos índices de evasão escolar e o desinteresse dos estudantes, agravados por uma carga horária densa e um currículo engessado. No entanto, a forma como a medida foi implementada gerou controvérsia desde o início. A MP foi publicada sem uma ampla discussão prévia com as comunidades escolar e acadêmica, o que gerou críticas de diversos setores da sociedade. Essas mudanças resultaram na Lei nº 13.415/2017, que alterou profundamente a LDB em diversos artigos, representando uma ruptura com o modelo até então vigente.

Um currículo, que, na teoria, seria mais flexível possibilitando a escolha em diferentes itinerários formativos junto com uma ampliação na carga horária (Brasil, 2017), não oferece isso aos estudantes, tornando-se mais uma dificuldade enfrentada dentro do âmbito escolar, aspecto esses expostos pelos alunos ao longo do Residência.

Por diversas vezes nos deparamos com um ambiente escolar que não se mostrava aberto para escutar os alunos, os quais relatavam inúmeras dificuldades em relação a grade das disciplinas eletivas, que deveriam proporcionar uma ampla gama de escola aos alunos. Entretanto, na realidade, muitas das reclamações dos alunos vinham com a justificativa de que eram matriculados em eletivas que não eram suas principais escolhas. Os itinerários formativos, segundo a Lei 13.415/2017, vieram para que os estudantes pudessem escolher qual área do conhecimento se aprofundaria: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Apesar de demonstrar ser uma certa flexibilização, ela não demonstrou ser eficiente na prática:

A proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. [...] A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB (ABdC e ANPEd, 2016, p. 3-4).

Ademais, sabemos que no Brasil os cenários de escolas públicas e escolas particulares sempre foram diferentes. Segundo Araújo (2019) a ideia de que na sociedade capitalista, como a brasileira, exista basicamente duas redes de ensino, uma destinada para os pobres e filhos da classe trabalhadora, e outra, direcionada às classes médias e burguesas, persiste de forma patente ou latente nas produções da área de Trabalho e Educação. A diferença na implementação eleva ainda mais os riscos das desigualdades educacionais, que já são um grande desafio a ser lidado. A falsa noção de Protagonismo Juvenil a partir da flexibilização curricular, começa a desmoralizar a partir do momento onde os itinerários, os quais são definidos pelo sistema, leva a restrição de escolha além de que é necessário que haja vaga para conseguir se inscrever:

[...] 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; FERRETI, 2017, p. 36).

A ideia de um currículo mais flexível, na teoria, seriam a resposta para necessidades e demandas que os anos finais necessitam, para que assim o aluno possa escolher caminhos que esteja alinhado a sua futura carreira. Contudo, na prática, o contexto socioeconômico de grande parte de estudantes de escolas públicas, alinhado com a precarização do sistema escolar, os coloca em uma situação de desvantagem. Para o jovem que trabalha, essa flexibilidade muitas vezes se traduz em limitações. Ao precisar escolher itinerários formativos mais curtos ou práticos, devido à carga horária limitada imposta pelo trabalho.

A juventude é marcada pela construção de diferentes perspectivas que estão interligadas diretamente com as condições sociais de cada indivíduo, o que leva ao trabalho ser um ponto central desde muito cedo na vida de muitos jovens:

O trabalho é uma das dimensões constitutivas da experiência juvenil brasileira. Ainda que os dados mais recentes evidenciem alterações na importância relativa de escola e trabalho nas duas últimas décadas, com ampliação significativa da presença do sistema educacional entre as jovens gerações, o trabalho e a busca por trabalho são realidades presentes nas trajetórias de um conjunto significativo deles e delas: 38,1% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos trabalhavam e 11,6% estudavam e trabalhavam no Brasil em 2019, sendo essa presença ainda mais intensa a partir dos 18 anos, para jovens de todos os segmentos sociais (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 353).

Assim, em vez de garantir autonomia ao estudante, o Novo Ensino Médio, em muitos casos, reforça a segregação entre aqueles que podem escolher livremente seus itinerários e aqueles que, por questões financeiras, são compelidos a buscar o caminho mais rápido, e frequentemente, menos valorizado socialmente.

De outro lado, temos a falta de vagas em turmas de itinerários, questão presente em toda a experiência durante os meses de Residência Pedagógica nas turmas de Ensino Médio. A falta de tempo e a sobrecarga de responsabilidades fazem com que, muitos optem por itinerários que sejam compatíveis com suas jornadas de trabalho, o que nem sempre, corresponde aos seus verdadeiros interesses ou às áreas que poderiam oferecer melhores oportunidades no futuro. É notório que, em uma escola estadual onde há

lotação de turma, não há muitas possibilidades que o aluno tenha escolha em seu itinerário devido a disponibilidade de vagas. Muitos explicitavam durante as aulas que haviam sido realocados para outra disciplina eletiva, a qual não era de sua escolha, pela lotação nas turmas. Percebemos ao longo do processo como isso era uma reclamação constante durante as aulas, o que causava um certo desconforto por parte dos alunos de ter que assistir uma aula que não correspondia a área escolhida.

A promessa de itinerários técnicos e profissionalizantes, como proposto na lei, nem sempre se concretiza. Em muitos casos, as escolas públicas não estão preparadas para oferecer essa formação com qualidade ou infraestrutura adequada. Foucault (2009) descreve que a própria organização espacial, incluindo seus limites físicos, disposições dos alunos em salas de aula como a prática de filas para manter a ordem e o conceito de vigilância panóptica, está presente para influenciar e regular os estudantes. Assim como o sujeito é moldado através das relações de poder que ocorrem nas instituições. Nas escolas isso não seria diferente.

A partir do texto da BNCC é possível ter uma falsa noção do suposto protagonismo dado aos alunos, “organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463). Com um histórico de discussão pouco democrático, não seria diferente a sua implementação, considerando a baixa aceitação por parte de professor e alunos.

Com um caráter utilitarista, observamos como o novo ensino baseia-se em uma produtividade voltada ao mercado e não ao conhecimento, com a finalidade de atender demandas de produção, deixando para trás conteúdos de cunho pedagógicos, negando uma educação para a formação de pensamentos críticos. Percebemos uma educação indo totalmente na contramão do que Paulo Freire (2005) caracterizava como uma educação libertadora, dando espaço para uma formação bancária:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (...) O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a

superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 2005. p. 78)

Em meio a esse novo cenário da educação, a Reforma Educacional escancarou ainda mais as desigualdades, demonstrando como as mudanças não atenderam as demandas de forma equitativa. Enquanto algumas escolas, principalmente da rede privada, conseguiram adaptar-se rapidamente às mudanças, muitas escolas públicas ainda enfrentam dificuldades. A principal promessa da reforma – a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha por parte dos estudantes – esbarra em limitações práticas no ensino público. Muitas escolas, sobretudo em áreas rurais ou nas periferias das grandes cidades, não conseguem oferecer todos os cinco itinerários formativos previstos pela lei. A carência de professores capacitados, somada à falta de infraestrutura adequada, limita significativamente as opções dos alunos.

Com isso, ficou ainda mais evidente como a publicização do „sucesso“ do Novo Ensino Médio girou em torno de instituições privadas. Essas instituições já contavam, em muitos casos, com uma estrutura que permitia a oferta de uma maior diversidade de disciplinas e itinerários formativos. A flexibilidade proposta pela reforma, portanto, não trouxe grandes obstáculos para o setor privado, quando comparada a escola pública, que rapidamente passou a adaptar suas estratégias pedagógicas e de marketing para atender às novas exigências.

Para entender melhor a reação dos setores privado e público às alterações do Novo Ensino Médio, é crucial ouvir as opiniões de profissionais com extensa experiência e diferentes trajetórias em cada cenário.

A pesquisa incorpora uma entrevista com o diretor de uma escola privada, uma das primeiras escolas do Estado do Mato Grosso do sul a implementar o NEM, que trabalha na mesma instituição há 13 anos, fornecendo uma visão sólida e constante dos desafios e adaptações no ensino privado.

Simultaneamente, uma docente de uma instituição pública, a qual serviu como base para o Programa de Residência Pedagógica, com mais de 30 anos de experiência no setor educacional, expõe sua perspectiva acerca dos desafios e adaptações encontrados na educação pública. Esta educadora, com um currículo que inclui cargos de coordenação, docente no Ensino Fundamental II e Médio, além de experiência em cursos de capacitação de monitores ambientais, ensino superior e pós-graduação lato sensu, proporciona uma perspectiva abrangente e crítica sobre o efeito da reforma nas



escolas estaduais. Portanto, a comparação entre essas duas visões é fundamental para reconhecer as desigualdades e obstáculos estruturais na aplicação do Novo Ensino Médio entre os setores público e privado.

Em entrevista com o diretor, percebe-se como os resultados mudaram após a reforma:

*A gente, por ter sido a primeira, uma das pioneiras aqui no Estado, sofremos muito embate, muita reclusa, na verdade. Porque ninguém entendia o que era esse novo Ensino Médio. Então, para eles, era ir para uma escola e não estudar direito. Essa era a visão. Porque não prepara para o vestibular com ENEM. Não é essa a visão. Prepara. É um método diferente. Traz um outro olhar sobre a aprendizagem. E nós temos resultados. Se for levantar os resultados da nossa escola, a gente tem aprovação mais do que tinha antes (ENTREVISTADO 1, 2024).*

Apesar da resistência inicial em relação ao Novo Ensino Médio, os resultados obtidos pelas instituições privadas mostram um cenário favorável. A fala do diretor destaca a incompreensão em relação ao modelo proposto pela reforma, visto por muitos como inadequado para a preparação para vestibulares e ENEM. Entretanto, a prática, segundo o entrevistado, mostrou como esse modelo pôde contribuir para a formação dos alunos, enfatizando que o número de aprovações nos vestibulares aumentou em comparação aos anos anteriores.

Embora os colégios particulares sigam relatando seus bons resultados, após a reforma, se faz necessário manter o olhar sobre esses avanços. Apesar dos dados dessa escola particular mostrarem um aumento na aprovação em universidades, é crucial ponderar e questionar se esses resultados são meramente um reflexo de um êxito geral da reforma ou se demonstram a habilidade dessas instituições de se ajustarem às transformações, considerando a disponibilidade de recursos e infraestrutura muito mais sofisticadas do que as escolas públicas.

Outro aspecto a levar em conta é se esse crescimento nas aprovações é realmente resultado da implementação do Novo Ensino Médio ou se resulta de outros elementos, como a intensificação das aulas preparatórias ou a aplicação de táticas de marketing com o objetivo de atrair estudantes e consolidar a reputação da instituição junto à comunidade. Ademais, ainda é prematuro avaliar os efeitos a longo prazo dessa reforma

na formação completa dos alunos, particularmente no que diz respeito à capacidade crítica e à preparação para os obstáculos do ensino superior e do mercado de trabalho.

Mesmo que algumas instituições privadas, como a citada, tenham se adaptado ao Novo Ensino Médio e até tenham relatado resultados positivos, a prosperidade dessas entidades não deve mascarar os desafios e as disparidades estruturais que persistem, particularmente no contexto da educação pública. Em pergunta sobre os resultados causados pela reforma no âmbito público à professora do colégio estadual, percebe-se uma diferença:

*Pessoalmente, creio que desconectou mais ainda os alunos de áreas da universalidade o que empobreceu a formação desses alunos. Me fez lembrar que a proposta da Universidade Nova ia na contramão do que o NEM trouxe, pois propunha a universalidade no início do ensino superior e depois a especificidade, pois para o exercício da cidadania precisamos dessa universalidade, ou seja, ter ainda que o mínimo de todas as áreas do saber. Então minha leitura é de que temos uma turma do NEM que nem tem formação para o mercado de trabalho, nem tem preparo para a academia (ENTREVISTADO 2, 2024).*

As visões sobre o Novo Ensino Médio divergem consideravelmente entre administradores de escolas privadas e docentes de instituições públicas, espelhando as disparidades estruturais e ideológicas que caracterizam o sistema de educação do Brasil. Enquanto o diretor de uma escola particular enfatiza o crescimento nas aprovações e advoga pela reforma como uma forma alternativa, porém eficiente, de aprendizado, a docente de uma instituição pública expressa inquietações acerca da diminuição da qualidade da formação dos estudantes. Segundo ela, o Novo Ensino Médio divide o saber ao separar os estudantes de áreas cruciais para uma formação completa, prejudicando tanto a preparação para a universidade quanto a capacitação para o mercado de trabalho.

A avaliação da docente destaca um descompasso entre a reforma e a ideia de universalidade do conhecimento, crucial para a educação cidadã. De acordo com a docente, os alunos não recebem a formação adequada para enfrentar os desafios complexos do ambiente acadêmico e profissional, sendo conduzidos a uma especialização precoce sem a base generalista essencial para a formação do raciocínio crítico. Fatores como a diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica e

a negligência das Ciências Humanas são os quais podemos citar como agravadores de tais situações.

O setor privado parece ter melhor se ajustado às demandas do Novo Ensino Médio, possuindo recursos para fornecer percursos diversificados e estratégicos que satisfaçam as expectativas dos pais e dos alunos, a escola pública enfrenta desafios maiores. A ausência de infraestrutura apropriada e a incapacidade de proporcionar uma variedade de percursos formativos como as escolas particulares contribuem para intensificar as diferenças entre os dois segmentos. No âmbito da educação pública, essa reforma intensifica as desigualdades, pois alunos de baixa renda, sem acesso a uma educação completa, são privados do conhecimento diversificado que o princípio da universalidade educacional sugere, prejudicando o ideal de cidadania e a igualdade de oportunidades.

Embora existam diferenças entre o cenário de escolas públicas e privadas, a professora da escola pública e o diretor da instituição privada concordam em um aspecto fundamental: a ausência de capacitação adequada aos docentes para a aplicação do Novo Ensino Médio. Este ponto evidencia um problema estrutural da reforma, que não levou em conta as necessidades e realidades dos professores, elemento crucial para a implementação de qualquer alteração pedagógica. A professora conta que:

*A preparação foi tosca e não nos preparou para nada. Quando a coisa começou é que fomos entender o que estava acontecendo. Discutimos a BNCC do ponto de vista geral, apenas isso. O currículo mesmo não conseguimos estudar (ENTREVISTADA 2, 2024).*

A docente, da rede pública, destaca que a formação proporcionada foi "insatisfatória" e inadequada para o que o Novo Ensino Médio demandaria. Ela conta que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deram apenas de maneira geral, sem um estudo aprofundado do currículo. Isso gerou um sentimento de improviso, no qual os educadores foram introduzidos ao novo modelo sem ter uma compreensão total do que estavam a aplicar.

A crítica à falta de preparo também é expressa pelo diretor da instituição privada de ensino, que reconhece que, mesmo após anos de experiência com o Novo Ensino Médio, ainda existem desafios e a necessidade de adaptações contínuas:

*Até hoje, a nossa instituição, já estamos mais de 5 anos trabalhando com o Ensino Médio, a gente sente dificuldades ainda, porque constantemente há mudanças, há melhorias, há adaptações. Mas o que mais dói ainda, por exemplo, é o corpo docente. O professor não estudou para isso, para trabalhar por área de conhecimento. Ele estudou para ser conteudista. É assim que ele era formado, ser conteudista. E enxergar essa nova visão, a instituição tem que dar um treinamento, preparar ele para isso (ENTREVISTADO 1, 2024).*

Essas observações, provenientes de profissionais de contextos diferentes, evidenciam a ausência de planejamento e investimento em formação especializada, essenciais para o êxito da reforma. Apesar das instituições privadas possuírem mais recursos para proporcionar treinamentos extras, essa capacitação é constante e se apresenta como um desafio, evidenciando que a questão não se limita a recursos, mas também a uma falha estrutural na execução da política educacional. A inadequação ao perfil docente e a falta de uma formação sólida são aspectos que reduzem o potencial do Novo Ensino Médio.

Logo, ao desconsiderar o treinamento pedagógico prévio dos docentes e a exigência de uma preparação sólida e organizada, a reforma, ao invés de oferecer uma educação de alto padrão, pode ter resultado em uma experiência de ensino instáveis e fragmentadas. Esta correlação entre as declarações de profissionais de áreas diferentes demonstra como a falta de uma formação adequada para os professores debilita os objetivos do Novo Ensino Médio, prejudicando a experiência educacional tanto no ensino público quanto no privado e reforçando os desafios já presentes na educação do Brasil.

Além disso, há a flexibilização implantada pelo NEM, que é uma das alterações mais significativas da reforma educacional, visando proporcionar aos alunos maior controle sobre sua trajetória educacional e ajustar a educação às necessidades atuais de formação. O conceito principal do modelo é permitir que os estudantes definam seus percursos formativos de acordo com seus interesses e metas profissionais, permitindo que se especializem em campos específicos de conhecimento.

Entretanto, essa flexibilização, que exige uma melhor infraestrutura, recursos e capacitação adequada dos professores e da gestão, acabou por expor os diferentes desafios das escolas públicas e privadas. A entrevistada 2, professora da rede pública, ilustra uma situação onde o envolvimento dos estudantes é inconsistente e desafiador:

*Os alunos ficaram mais alienados do que nós. Tentamos fazer a eletiva que era montada por nós na unidade escolar mais com a cara das necessidades do momento e trabalhamos temas relevantes, como política, cidadania, meio ambiente, trabalho, mas o engajamento dos alunos variou muito (ENTREVISTADA 2, 2024).*

Apesar de a escola ter tentado introduzir eletivas sobre assuntos urgentes, como política, cidadania e meio ambiente, a participação dos estudantes foi diversificada. Este contraste entre as duas realidades evidencia os obstáculos que a escola pública enfrenta, muitas vezes lidando com infraestrutura inadequada, escassez de recursos e restrições financeiras, o que complica a disponibilização de uma variedade de percursos e avaliações. Embora os docentes se empenhem em criar conteúdos contextualizados e adequados às demandas locais, as limitações estruturais acabam por desmotivar os estudantes, levando a um envolvimento desigual.

Segundo o diretor da escola privada, a liberdade de escolha dos alunos é um dos principais atrativos do Novo Ensino Médio, possibilitando que os alunos possuam maior controle sobre suas trajetórias educacionais:

*Hoje, depois de mais de cinco anos, a gente consegue ter uma gama maior de opções, e a gente está galgando para ter mais, porque a ideia é que o adolescente possa escolher mesmo de verdade o que ele quer estudar, tanto que o primeiro ano ele pode escolher qualquer itinerário. A partir do segundo ano, ele consegue até trocar, até o segundo ano do ensino médio, porque aí ele consegue flexibilizar mais o currículo. Mas ainda é uma mudança muito demorada, pois tem que capacitar todas as formações, capacitar todos os currículos que são conceitos novos, é material didático todo novo. O que ficou flexível para eles foi as formas de ser avaliado. Isso ficou muito mais abrangente para o adolescente (ENTREVISTADO 1, 2024).*

A instituição demonstra estar empenhada em expandir os percursos, permitindo ao aluno escolher áreas de interesse já no primeiro ano e, inclusive, realizar alterações no segundo ano, o que permite uma personalização do currículo. Esta adaptabilidade, aliada a uma gama de métodos de avaliação, é destacada pelo diretor como um ponto favorável para o progresso dos estudantes e seu envolvimento, que é impulsionado pelas várias alternativas e pelo apoio estrutural e material de uma instituição privada. No entanto, o próprio diretor admite os desafios da implementação, especialmente devido à

necessidade contínua de formação e atualização dos recursos pedagógicos, que requerem tempo. Os dois relatos também mostram que a formação de professores é um desafio comum nos dois campos. No entanto, a escola privada tem mais autonomia e recursos para promover capacitações e atualizar materiais, enquanto a escola pública enfrenta uma falta desses recursos, intensificando as disparidades na educação.

Embora a experiência da escola privada seja bem-sucedida em alguns aspectos, ela não pode ser vista como um padrão universal, uma vez que não espelha as condições da maioria das instituições de ensino público, onde a flexibilidade e as opções de escolha ainda são restritas.

Portanto, o Novo Ensino Médio, que requer uma infraestrutura sólida e recursos contínuos para oferecer opções concretas e incentivar o envolvimento, favorece o setor privado, deixando a escola pública com maiores desafios e menos suporte. Esta dualidade observada nos relatos durante as entrevistas evidencia as desigualdades inerentes ao modelo sugerido, que, em vez de democratizar o acesso a uma educação de alto padrão, pode acentuar as desigualdades já presentes no sistema educacional do Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou ressaltar que os debates sobre a implementação do Novo Ensino Médio expõem uma visão complexa e diversificada, que espelha as acentuadas disparidades existentes no sistema de educação do Brasil. Através de entrevistas com educadores de variados contextos, podemos observar como a flexibilidade curricular sugerida pela reforma é interpretada de formas diferentes entre escolas públicas e privadas. A observação crítica desses discursos e da experiência durante o período do programa de Residência Pedagógica indica que, apesar da proposta da reforma visar proporcionar uma educação mais flexível e focada nas decisões dos estudantes, a sua implementação expõe desigualdades que podem intensificar as desigualdades históricas entre os segmentos educacionais. A escola privada, graças à sua maior flexibilidade e recursos, consegue aplicar a reforma de forma mais eficiente, enquanto a escola pública batalha para satisfazer essas novas necessidades com uma infraestrutura e apoio frequentemente insuficientes.

Apesar do NEM ter como objetivo revolucionar a educação no Brasil através da flexibilidade curricular e da customização dos percursos formativos, sua execução enfrenta obstáculos que intensificam as disparidades já presentes entre as redes pública e privada. A reforma, ao proporcionar aos estudantes a opção de escolher seus caminhos de aprendizado, apresenta uma inovação significativa. No entanto, na prática, as instituições privadas, com seus recursos mais eficientes, conseguem se adaptar de maneira mais eficaz aos novos requisitos pedagógicos e estruturais.

Estas considerações indicam a necessidade de um exame cuidadoso e crítico das políticas educacionais, que deve abranger uma avaliação detalhada das condições concretas em que as instituições de ensino funcionam. Para que o Novo Ensino Médio realize seu potencial de revolucionar a educação no Brasil de maneira justa, é essencial um investimento substancial em capacitação de professores, recursos didáticos e suporte às escolas públicas, com o objetivo de diminuir as desigualdades e oferecer um ensino de alta qualidade a todos os alunos. A reforma, sem um apoio justo e sólido para a rede pública, acaba beneficiando as instituições de ensino privada e limitando a promessa de autonomia e personalização apenas a um grupo específico de alunos brasileiros. Portanto, a introdução do Novo Ensino Médio não deve ser interpretada apenas como uma alteração curricular, mas como uma chance de reavaliar e reorganizar a educação no Brasil, com o objetivo genuíno de promover a igualdade e a inclusão.

## **FONTES ORAIS**

ENTREVISTADO I, Diretor escolar. (meio digital) Produção: Gabriela Mendes Morales. Campo Grande, 2024. 20 min. (aprox.).

ENTREVISTADO II, Professora. (meio digital) Produção: Gabriela Mendes Morales. Campo Grande, 2024. 20 min. (aprox.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016** sobre o ensino médio. Disponível em: [http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota\\_abdc\\_mp746.pdf](http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abdc_mp746.pdf) Acesso em: 06 mai. 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html) Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasil, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 06 mai. 2024.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- TOMMASI, Lívia; CORROCHANO, Maria Carla. **Do qualificar ao empreender**: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.021>