

O NOVO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ESTUDANTE: A REFORMA DE 2017 E A REVISÃO DE 2024 NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Juliane Cristina Paludo Christoff¹
Cledi Benatti²
Eliete Francisca da Silva Farias³
Marcela Tarciana Cunha Silva Martins⁴

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições e os limites do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento cognitivo do estudante, tomando como recorte a rede pública estadual de Santa Catarina entre 2017 e 2024. O objetivo geral consistiu em compreender de que modo a reorganização curricular instituída pela Lei n. 13.415, de 2017, e parcialmente revista pela Lei n. 14.945, de 2024, incidiu sobre as condições de apropriação dos conhecimentos escolares pelos jovens catarinenses. A pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa e delineamento documental, apoiada em interlocução bibliográfica sistemática e em uso complementar de indicadores educacionais oficiais. O conjunto de documentos reuniu leis, resoluções, portarias, diretrizes curriculares, materiais institucionais da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e dados públicos produzidos por órgãos federais. A análise seguiu a leitura crítico-textual das políticas, articulada à análise de conteúdo em perspectiva categorial temática, tendo como categorias o currículo, a juventude, a formação integral e o desenvolvimento cognitivo. Os resultados mostram que a separação entre formação geral básica e itinerários formativos reduziu o tempo destinado ao estudo sistemático das áreas do conhecimento e condicionou a oferta de percursos à capacidade operacional de cada unidade escolar, o que converteu a promessa de escolha em alocação administrativa nas escolas de menor porte. Verificou-se, ainda, que a revisão legislativa de 2024 recompôs a carga horária da formação geral básica sem restabelecer as condições materiais de ensino que a etapa requer, o que mantém aberta a disputa sobre a finalidade da escola média. Conclui-se que a reforma reconfigurou a governança curricular mais do que democratizou o acesso ao conhecimento, razão pela qual a defesa de uma formação geral robusta, pública e socialmente referenciada permanece central para a efetivação do direito à educação.

1

Palavras-chave: Currículo. Ensino Público. Formação integral. Políticas educacionais.

¹Veni Creator Christian University.

²Veni Creator Christian University.

³Veni Creator Christian University.

⁴Veni Creator Christian University.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions and the limits of the New Upper Secondary Education model to student cognitive development, focusing on the state public school system of Santa Catarina between 2017 and 2025. The general objective was to understand how the curricular reorganization established by Law n. 13.415 of 2017, and partially revised by Law n. 14.945 of 2024, affected the conditions under which young people in Santa Catarina appropriate school knowledge. The research is basic in nature, qualitative in approach and documentary in design, supported by systematic bibliographic dialogue and by the complementary use of official educational indicators. The set of documents gathered laws, resolutions, ordinances, curricular guidelines, institutional materials produced by the State Department of Education of Santa Catarina and public data released by federal agencies. The analysis followed a critical-textual reading of the policies, combined with thematic content analysis, taking curriculum, youth, comprehensive education and cognitive development as its categories. The results show that the separation between basic general education and formative pathways reduced the time devoted to the systematic study of the areas of knowledge and made the offer of pathways dependent on the operational capacity of each school unit, which turned the promise of choice into administrative allocation in smaller schools. It was also found that the legislative revision of 2024 restored the workload of basic general education without reestablishing the material teaching conditions that this stage requires, which keeps the dispute over the purpose of upper secondary education open. It is concluded that the reform reconfigured curricular governance more than it democratized access to knowledge, which is why the defense of a robust, public and socially grounded general education remains central to the realization of the right to education.

Keywords: Curriculum. Public Education. Integral Education. Educational Policies.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro ocupa uma posição singular na escolarização básica, pois nele se encerra a etapa obrigatória ao mesmo tempo que se ampliam as expectativas sociais de empregabilidade, de mobilidade e de participação pública, de modo que a etapa concentra projetos de sociedade que disputam entre si o sentido da formação juvenil. Quando o currículo é redesenhado, não se altera apenas a ordem dos conteúdos, altera-se também aquilo que a escola reconhece como saber legítimo e o tipo de sujeito que ela pretende formar. Krawczyk (2011) já observava que os desafios da etapa não decorrem apenas da organização curricular, mas da convivência entre expansão quantitativa da matrícula e fragilidade das condições de ensino, argumento que vai ao encontro da análise de Silva (2020), para quem a ampliação da obrigatoriedade escolar não veio acompanhada de expansão equivalente da oferta qualificada.

Nesse sentido, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reorganizou a relação entre formação geral e parte flexível ao separar a Base Nacional Comum Curricular dos itinerários formativos e ao limitar o tempo reservado ao núcleo comum de conhecimentos. A norma determinou que 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” (BRASIL, 2017, art. 36, § 5º), o que transferiu para a parte diversificada uma fração expressiva do percurso escolar. Sete anos depois, a Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024, recompôs parcialmente esse desenho ao fixar carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas para a formação geral básica, sinal de que os pressupostos da reforma anterior entraram em atrito com as condições concretas da escola brasileira (BRASIL, 2024).

Essa instabilidade normativa não se distribui de maneira homogênea entre os estados, tampouco entre as escolas de uma mesma rede, uma vez que políticas nacionais se territorializam conforme a governança local, os regimes de trabalho docente, a infraestrutura disponível e a capacidade estatal de sustentar mudanças ao longo do tempo. No caso catarinense, o documento curricular estadual descreve a parte flexível por itinerários, com projeto de vida, componentes eletivos e trilhas de aprofundamento que podem abarcar formação técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2020). A formulação, contudo, não resolve o problema da efetivação, tal como advertiram Corrêa, Ferri e Garcia (2022) ao questionarem a viabilidade da flexibilização em redes compostas por muitas escolas de pequeno porte.

Diante disso, convém tratar os indicadores educacionais com a devida cautela, porque o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica oferece série histórica comparável, mas não descreve, por si só, a qualidade do currículo efetivamente vivido pelos estudantes, e mudanças no fluxo escolar podem ocorrer com dinâmica distinta da aprendizagem (INEP, 2024). Gentili (2009) é útil como alerta teórico ao descrever formas de inclusão que reorganizam a exclusão por dentro, pois ampliar acesso e regularizar trajetórias não garante justiça curricular.

A problemática que organiza este estudo pode ser formulada nos seguintes termos. De que maneira o Novo Ensino Médio, implantado a partir de 2017 e parcialmente revisto em 2024, contribuiu, limitou ou reconfigurou o desenvolvimento cognitivo do estudante da rede pública estadual de Santa Catarina? Ao deslocar o foco para o desenvolvimento cognitivo, a pesquisa ultrapassa a leitura restrita às variações de indicadores e passa a considerar as mediações curriculares, pedagógicas, institucionais e territoriais por meio das quais a reforma incide sobre a formação escolar e sobre a constituição das trajetórias juvenis.

O objetivo geral consiste em compreender de que forma a reorganização curricular instituída em 2017, com seus itinerários formativos e sua oferta técnico-profissionalizante, e a revisão promovida em 2024 incidiram sobre o desenvolvimento cognitivo do estudante catarinense. Como desdobramentos, o trabalho descreve a arquitetura curricular estabelecida

por cada marco normativo, analisa suas repercussões sobre a apropriação dos conhecimentos escolares e identifica as dificuldades encontradas pelas escolas do estado para implementar os percursos previstos na legislação. Justifica-se o estudo porque as decisões curriculares definem oportunidades formativas concretas para juventudes diversas e porque o recorte estadual permite observar a territorialização de diretrizes nacionais e explicitar heterogeneidades que desaparecem quando se trabalha apenas com médias nacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo não pode ser tratado como conteúdo no sentido banal do termo, uma vez que atua como instância de seleção e de distribuição do patrimônio cultural, regulando quem terá acesso a determinados conhecimentos e quem permanecerá em formas empobrecidas de linguagem e de reconhecimento. Bernstein (1991) mostrou como as regras de classificação e de enquadramento estruturam relações de poder no interior da escola, perspectiva que se aproxima da análise de Bourdieu e Passeron (1970) sobre a capacidade de a instituição escolar converter privilégios sociais em mérito aparente, e Silva (2010) sistematiza as teorias do currículo mostrando que toda seleção curricular carrega uma teoria implícita sobre o sujeito que se deseja formar. Tomadas em conjunto, essas contribuições sustentam a premissa deste artigo, isto é, a de que alterar a distribuição dos tempos escolares entre formação comum e percursos diferenciados é alterar a distribuição social do conhecimento.

4

Nessa perspectiva, importa distinguir o currículo prescrito daquele que se realiza na escola. Sacristán (2000) demonstra que entre o texto oficial e a prática existe um processo de moldagem no qual os professores reinterpretem e reconstruam aquilo que a norma estabelece, e Mainardes (2006) oferece instrumento analítico convergente ao mostrar que as políticas se realizam em contextos de prática nos quais os profissionais produzem sentidos não previstos pelos formuladores. Torres e Martínez (2022) completam o quadro ao evidenciarem que a sobrevivência de uma política nas escolas depende menos de sua vigência formal e mais das negociações locais que a sustentam, argumento decisivo para interpretar a experiência catarinense examinada adiante.

Ainda no plano dos fundamentos, a categoria juventude exige tratamento cuidadoso, sob pena de o texto reproduzir a imagem idealizada que os documentos oficiais costumam mobilizar. Dayrell (2007) argumenta que a escola não apenas recebe jovens já constituídos, mas participa da produção das condições em que a juventude se constrói, e Ribeiro (2013) demonstra

que a identidade juvenil mobilizada pelos documentos curriculares brasileiros corresponde a um jovem idealizado, distante daquele que frequenta as escolas públicas.

O desenvolvimento cognitivo, categoria central deste artigo, não se confunde com a capacidade de resolver situações imediatas nem com a mobilização de competências genéricas. Vigotski (2001) demonstra que a formação dos conceitos científicos depende de mediação sistemática e ocorre por caminho distinto daquele dos conceitos cotidianos, o que atribui à escola função insubstituível na ampliação das funções psicológicas superiores. Saviani (2011) desenvolve esse entendimento ao definir o trabalho educativo como produção, em cada indivíduo, da humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens, e Young (2007) formula o mesmo problema em outros termos ao responder que a escola se justifica por assegurar o conhecimento poderoso justamente a quem não o encontra fora dela, argumento que atinge qualquer política que distribua conteúdos conforme o percurso escolhido. Libâneo (2013) fecha o raciocínio ao mostrar que a mediação didática é a condição para que esse conhecimento se converta em desenvolvimento efetivo do pensamento.

Não obstante, seria insuficiente tratar a formação apenas em seus aspectos cognitivos, pois a escola média opera igualmente sobre a formação política dos sujeitos. Freire (2011) recusa a neutralidade pedagógica e situa o ato educativo como prática que interroga o mundo, ao passo que Adorno (1996) critica a formação subordinada à racionalidade instrumental, que troca autonomia por adaptação sob o contexto sedutor da modernização, e Nussbaum (2015) insiste que a democracia se fragiliza quando a escola reduz as humanidades e o pensamento crítico a ornamentos de um currículo organizado pela utilidade imediata. Dubet (2004) fornece o critério de justiça que orienta a análise adiante, ao mostrar que uma escola que oferece as mesmas regras a estudantes em condições muito distintas produz resultados desiguais e os apresenta como escolha individual.

Além do mais, o debate sobre a etapa média é inseparável da relação entre educação e trabalho. Kuenzer (2017) demonstra que a flexibilização curricular responde às exigências de um regime produtivo instável, no qual se demanda do trabalhador adaptabilidade permanente e não domínio técnico aprofundado, leitura que se articula à de Frigotto (2024) sobre a desconexão entre formação científica e formação política da juventude. Ramos (2005) e Ciavatta (2005) oferecem a alternativa historicamente construída pelo campo, isto é, o Ensino Médio integrado, no qual formação geral e formação profissional se sustentam mutuamente em lugar de disputarem o mesmo tempo escolar, ao passo que Macedo (2015) e Silva (2018) evidenciam

que a organização por competências desloca a atenção pedagógica do conteúdo para o desempenho observável.

METODOLOGIA

O estudo foi delineado a partir de uma perspectiva qualitativa de base documental, com interlocução bibliográfica sistemática e uso complementar de indicadores educacionais oficiais. Essa escolha decorre da natureza do problema, uma vez que a indagação central não se limita a verificar a existência formal da reforma, mas busca compreender de que modo ela reordenou a lógica curricular, os sentidos atribuídos à formação escolar e as possibilidades de desenvolvimento cognitivo do estudante na rede pública estadual de Santa Catarina. Quanto à natureza, a pesquisa é básica e analítica, pois não se trata de estudo avaliativo de caráter gerencial, voltado a medir eficiência administrativa, e sim de investigação crítica que interroga a racionalidade político-pedagógica inscrita na reforma.

Nessa direção, Shiroma, Campos e Garcia (2005) sustentam que os documentos de política pública devem ser lidos como produções históricas, carregadas de disputas, silenciamentos e prescrições que expressam correlações de força, orientação que afastou a leitura meramente descritiva e conduziu a análise para aquilo que os textos afirmam e também para aquilo que subordinam ou tornam secundário. Cellard (2008) acrescenta que o documento não é simples conjunto de informação, mas significado socialmente produzido, cuja interpretação exige consideração do contexto de produção, da autoria e das condições de circulação, roteiro que orientou o exame de cada texto reunido. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) reforçam a advertência ao lembrarem que o documento resulta de decisões sobre o que registrar e sobre o que deixar de fora, o que obrigou a distinguir, no material catarinense, entre normas com força jurídica e materiais de divulgação cuja função é persuadir o público escolar.

O conjunto de documentos foi constituído por textos normativos e orientadores produzidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Entre os documentos centrais figuram a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, tomada como referência de comparação (BRASIL, 2012), a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), o currículo base do território catarinense (SANTA CATARINA, 2020), as portarias de revisão editadas em 2023 (BRASIL, 2023a, 2023b) e a Lei n. 14.945 (BRASIL, 2024). O recorte temporal

compreende o período de 2017 a 2025, cujo marco inicial é a promulgação da lei que instituiu a nova arquitetura curricular e cujo fechamento acompanha a vigência da revisão de 2024 nas redes estaduais ao longo de 2025. O recorte espacial privilegiou Santa Catarina porque o estado reúne desempenho historicamente destacado em indicadores de fluxo e rendimento e, ao mesmo tempo, expressa as contradições da implementação desigual das reformas nacionais.

A organização do material seguiu a análise de conteúdo tal como sistematizada por Bardin (2016), com as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, das quais resultaram três categorias, a saber, a distribuição dos tempos escolares entre formação geral e itinerários, as condições de oferta dos percursos formativos e a mediação do trabalho docente. Cabe registrar com precisão os limites desse procedimento, para que os resultados sejam lidos na medida certa, uma vez que a análise documental permite reconstituir o que a política prescreveu e como justificou suas escolhas, mas não alcança diretamente o que ocorreu nas salas de aula catarinenses. Para reduzir essa distância, a pesquisa recorreu a estudos empíricos realizados em outras redes estaduais, entre eles os de Azevedo (2024), de Souza (2024), de Verges (2026) e de Xavier (2025), tratando-os como fontes secundárias que indicam tendências e não como evidência direta sobre Santa Catarina.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7

A análise do material reunido indica que a Lei n. 13.415, de 2017, produziu inflexão substantiva na estrutura curricular do Ensino Médio, e não apenas atualização de diretrizes. A norma instituiu nova gramática para a etapa, fundada na separação entre formação geral básica e itinerários formativos, na redução relativa da parte comum e na legitimação de arranjos curriculares diversificados segundo a disponibilidade de oferta. O núcleo da mudança não está apenas no texto legal, mas no princípio que o organiza, pois a partir dali a universalidade do direito ao conhecimento deixou de ser o eixo ordenador do currículo e passou a conviver com a lógica da diferenciação institucionalizada.

Conforme o disposto na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017, 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.

O aspecto mais problemático da reforma aparece já na sua formulação, uma vez que a promessa de diversificação nasce vinculada à possibilidade dos sistemas de ensino. A lei não assegura universalmente o mesmo espectro de formação, pois admite que o contexto local e a

capacidade de oferta definam a experiência escolar disponível, e o resultado é a institucionalização de um currículo desigual cuja materialização depende menos do direito do estudante do que da capacidade operacional da rede. Silva (2018) interpreta esse desenho como o resgate de um discurso antigo sobre flexibilidade, e Macedo (2015) mostra que a organização por competências que o acompanha desloca a atenção pedagógica do conteúdo para o desempenho observável, o que reduz a possibilidade de avaliar publicamente aquilo que cada percurso efetivamente ensina.

Não obstante, a comparação com o marco normativo anterior torna a inflexão mais visível. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 estabeleciam que o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, se baseia em “formação integral do estudante, trabalho e pesquisa como princípios educativo e pedagógico” e na “indissociabilidade entre educação e prática social” (BRASIL, 2012, art. 5º). Ao tomar esse texto como ponto de partida, não se pressupõe que a escola brasileira tenha realizado plenamente tal projeto, e sim que ali se estabeleceu um horizonte normativo que permite avaliar criticamente os deslocamentos posteriores, entre eles a tradução do novo desenho em habilidades organizadas por áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a promessa de flexibilização não se traduziu automaticamente em ampliação formativa, pois em muitos aspectos abriu espaço para a segmentação do percurso escolar e para a diluição do acesso igualitário aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. A ideia de escolha individual adquiriu centralidade discursiva enquanto a própria lei condicionava sua concretização às possibilidades das redes, de modo que o repertório de opções passou a variar conforme a infraestrutura, o porte da escola e a disponibilidade de docentes. Corrêa, Ferri e Garcia (2022) anteciparam esse resultado ao observarem que unidades pequenas e com quadro docente instável não teriam como ofertar percursos variados.

A leitura crítica mostra que esse resultado não foi acidental, pois a reforma foi apresentada como resposta a baixos indicadores de aprendizagem, a abandono e a desinteresse, mas o tratamento conferido a esses problemas deslocou o debate do financiamento, da infraestrutura e das condições de trabalho para a reorganização curricular, como se a fragmentação do currículo pudesse resolver contradições produzidas por desigualdades históricas mais amplas.

Uma das constatações mais expressivas diz respeito à relação entre a nova estrutura e o empobrecimento do núcleo comum de conhecimentos. A separação entre base e itinerários

deslocou para espaços de aprofundamento seletivo ou de tratamento transversal difuso conteúdos antes compartilhados por todos os estudantes, e a mudança possui consequências formativas diretas. Quando saberes fundamentais deixam de integrar um patrimônio curricular comum e passam a depender do percurso escolhido ou ofertado, a escola tende a reproduzir assimetrias no acesso aos instrumentos de pensamento mais abstratos, precisamente o efeito que Young (2007) identifica como negação do conhecimento poderoso a quem depende da escola para acessá-lo e que Vigotski (2001) permite explicar, uma vez que a formação de conceitos científicos exige mediação sistemática que percursos fragmentados não asseguram. Saviani (2011) e Libâneo (2013) completam o argumento, pois o trabalho educativo depende da identificação dos conhecimentos clássicos a serem transmitidos e da mediação didática que os torna aprendíveis.

Diante disso, a revisão promovida pela Lei n. 14.945, de 2024, expressa reconhecimento institucional de que a reforma anterior gerou impasses substantivos e acumulou críticas de pesquisadores, estudantes, professores e redes de ensino. A norma recompõe a formação geral básica, redefine cargas horárias e reordena a relação entre parte comum e itinerários, sem abandonar a lógica da diversificação curricular. O Quadro 1 sintetiza a comparação entre os dois desenhos.

Quadro 1 – Estrutura curricular do Ensino Médio segundo a Lei n. 13.415, de 2017, e a Lei n. 14.945, de 2024

Elemento da estrutura	Lei n. 13.415, de 2017	Lei n. 14.945, de 2024
Formação geral básica	Carga horária não superior a 1.800 horas do total da etapa	Carga horária mínima de 2.400 horas do total da etapa
Itinerários formativos	Tempo restante da carga horária total, organizado em cinco eixos	Carga horária mínima de 600 horas
Formação técnica e profissional	Itinerário entre os demais, com convênios e reconhecimento de competências obtidas fora da escola	Formação geral básica de 2.100 horas, com até 300 horas de aprofundamento vinculado à habilitação
Critério de oferta dos percursos	Relevância para o contexto local e possibilidade dos sistemas de ensino	Permanência da oferta condicionada às redes, com recomposição do núcleo comum

Fonte: elaborado pelos autores com base em Brasil (2017, 2024).

A nova redação da Lei de Diretrizes e Bases estabelece que:

A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante a articulação da Base Nacional Comum Curricular com a parte diversificada dos currículos (BRASIL, 2024, art. 35-C).

A recomposição da carga horária destinada ao núcleo comum atenua o esvaziamento mais agudo produzido pelo desenho anterior, mas não elimina, por si, a desigualdade territorial de oferta nem reconstitui automaticamente o direito a um currículo comum de qualidade. A permanência dos itinerários indica que o conflito entre universalidade do conhecimento e diferenciação curricular continuará presente, e a CNTE (2024) sustenta que a nova alteração não resolveu as questões de qualidade e de equidade acumuladas, avaliação que a análise documental confirma. Pezato (2025) acrescenta elemento relevante ao mostrar que a disputa pública em torno da mudança operou com representações das juventudes distantes da experiência escolar concreta.

Ainda assim, a correção normativa não desfaz os efeitos acumulados da implantação anterior, pois as redes já haviam reorganizado currículos, planejamentos e ofertas segundo a legislação de 2017, de modo que a mudança de 2024 incide sobre uma realidade transformada e exige nova adaptação das escolas. Em Santa Catarina, a revisão tende a produzir outro ciclo de adequações, cujo resultado mais previsível é a continuidade de um estado de transição prolongada. Mendonça e Fialho (2020) descrevem esse padrão como permanência de velhos problemas sob alterações novas, e Mainardes (2006) auxilia a compreender por que o ritmo compromete os resultados, uma vez que a recontextualização de uma política exige estabilidade suficiente para que os profissionais construam sentido sobre o que estão fazendo.

10

No caso catarinense, a implementação da nova estrutura mostrou-se marcada por descompasso entre prescrição e capacidade de execução. A documentação estadual revela esforço consistente de tradução da política nacional, com elaboração de referenciais, orientações e arranjos institucionais (SANTA CATARINA, 2020), esforço que não elimina a contradição entre prescrição expansiva e recursos finitos, pois a oferta de itinerários foi condicionada por critérios de viabilidade, por disponibilidade de professores e por arranjos locais de rede. Onde a política anunciava multiplicação de possibilidades, a implementação concreta operou por seleção do possível, o que afetou a promessa de autonomia discente, já que a escolha só se realiza plenamente quando há pluralidade efetiva de opções e não apenas uma trilha acessível no território concreto do estudante.

Esse achado relativiza tanto as leituras celebratórias da reforma quanto as interpretações que supõem implementação homogênea, pois a rede catarinense apresenta capacidade organizativa superior à de muitas redes brasileiras e ainda assim sua documentação evidencia desigualdades territoriais, limitações de infraestrutura e dificuldades concretas para assegurar

oferta equivalente a todos os estudantes. Kaveski, Martins e Scarpin (2015) já haviam mostrado que a eficiência do gasto estadual com a etapa depende de mediações de gestão e de infraestrutura, o que retira força da hipótese de que a diversificação curricular, por si, elevaria a aprendizagem, e Dubet (2004) permite qualificar o desfecho, uma vez que uma escola que oferece as mesmas regras a estudantes em condições muito distintas produz resultados desiguais e os apresenta como escolha individual.

Outro resultado da investigação foi a identificação de um deslocamento no modo como o currículo passou a justificar a presença dos estudantes na escola, uma vez que nos documentos posteriores a 2017 a ênfase recai sobre competências, habilidades socioemocionais, projeto de vida e capacidade de adaptação, categorias que ocupam o centro organizador do currículo em detrimento da discussão sobre o conteúdo substantivo dos conhecimentos. O projeto de vida converte-se em operador privilegiado desse processo, e o problema não está em discutir projetos pessoais, e sim em elevar essa discussão à condição de princípio ordenador da formação, porque nesse caso a permanência escolar se psicologiza e contradições estruturais passam a ser tratadas como questões de escolha individual, tensão que Pereira (2024) documenta ao analisar os futuros em disputa no Ensino Médio e que Ribeiro (2013) antecipara ao identificar a distância entre o jovem idealizado pelos documentos e o estudante real das escolas públicas.

11

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, esse deslocamento produz efeitos sobre a formação intelectual, que exige tempo prolongado de estudo, sistematicidade e contato continuado com diferentes campos do saber, de modo que um currículo excessivamente pragmático pode desenvolver competências de adaptação situacional e ao mesmo tempo restringir a apropriação de instrumentos teóricos mais complexos.

O exame do itinerário técnico-profissionalizante merece atenção particular, porque foi nele que a reforma prometeu o vínculo mais direto entre escolarização e inserção produtiva. A análise da documentação catarinense mostra que a oferta desse itinerário se concentrou em unidades com estrutura prévia, com parceria institucional estabelecida ou com proximidade de arranjos produtivos locais, o que produziu um mapa de oportunidades bastante irregular. Silva (2020) já havia demonstrado que a ampliação da obrigatoriedade escolar não veio acompanhada de expansão equivalente da oferta qualificada, e o mesmo padrão reaparece na distribuição dos percursos técnicos, uma vez que a possibilidade de escolher formação profissional passou a depender do endereço da escola e não da decisão do estudante.

Ainda sobre esse ponto, a autorização legal para celebrar convênios e para reconhecer competências adquiridas fora da escola permitiu que parte da carga horária do itinerário fosse cumprida por meio de cursos a distância e de certificações externas (BRASIL, 2017). Barros, Nascimento e Casagrande (2025) mostram que esse arranjo tende a reforçar desigualdades educacionais, porque estudantes de famílias com menor renda acabam encaminhados para percursos de menor densidade teórica, e Xavier (2025) encontra o mesmo movimento no plano da sala de aula, com componentes da formação geral reduzidos a tempos residuais dentro de matrizes voltadas à habilitação técnica. Frigotto (2024) sustenta que a separação entre formação científica e formação profissional empobrece as duas, enquanto Kuenzer (2017) explica o fundamento econômico do arranjo ao mostrar que o regime de acumulação flexível demanda adaptabilidade e não domínio técnico aprofundado, e Ramos (2005) e Ciavatta (2005) apresentam a alternativa que a rede catarinense implantou apenas em parte de suas unidades, isto é, o Ensino Médio integrado.

Qualquer avaliação dos efeitos curriculares da reforma precisa considerar, ainda, o trabalho docente como mediação central. A política frequentemente formula mudanças como se bastasse alterar matrizes, definir competências ou regulamentar itinerários para que a escola se transformasse, mas a concretização do currículo depende de condições de ensino, de estabilidade de quadros, de formação continuada e de tempo coletivo de planejamento. Em Santa Catarina, a implementação implicou rearranjos que incidiram diretamente sobre professores e equipes gestoras, com revisão de planejamentos, redistribuição de componentes, adequação de jornadas e interpretação de novos referenciais em meio a incertezas sobre a oferta de percursos, processo que Oliveira (2004) descreve ao analisar a reestruturação do trabalho docente nas redes públicas brasileiras e seus efeitos de precarização.

As pesquisas de campo realizadas em outras redes estaduais confirmam esse quadro e permitem descer ao cotidiano escolar. Azevedo (2024), ao acompanhar a implantação na rede paulista, identifica distância consistente entre as intenções declaradas pela política e a compreensão que os docentes construíram sobre ela, alimentada por formação continuada aplicada em formato de repasse rápido de orientações. Souza (2024), ao produzir um estado da arte da implementação em Minas Gerais, mostra relatos docentes que apontam sobrecarga de tarefas, insegurança sobre o que ensinar nos itinerários e improvisação na definição dos conteúdos das eletivas, e Verges (2026) registra que professores de Geografia passaram a assumir componentes distantes de sua formação inicial para completar a carga horária das novas

matrizes, enquanto a formação continuada disponibilizada tratou principalmente da operação de plataformas e do preenchimento de instrumentos.

Rufino (2021) oferece a chave conceitual que organiza esses achados ao criticar a perspectiva aplicacionista das reformas curriculares, isto é, a suposição de que basta prescrever para que a escola execute. O que as pesquisas mostram é o professor operando como tradutor da política em condições precárias de tradução, com pouco tempo de planejamento e com turmas formadas segundo a disponibilidade de percursos e não segundo a escolha efetiva dos estudantes. Sacristán (2000) permite nomear o processo ao distinguir o currículo prescrito daquele moldado pelos professores, e Tardif (2002) e Nóvoa (2017) sustentam a conclusão que esse conjunto autoriza, uma vez que os saberes docentes se constroem na experiência e na formação e não podem ser substituídos por prescrição normativa, de modo que política curricular formulada sem política docente correspondente produz reorganização administrativa e não melhoria de aprendizagem.

Do lado dos estudantes, as pesquisas consultadas permitem reconstituir o que a reforma significou na sala de aula, e o primeiro resultado é a distância entre a promessa de escolha e a experiência efetiva de escolher. Souza (2024) identifica reclamações estudantis sobre eletivas de conteúdo pouco definido e sobre redução do tempo de disciplinas necessárias à continuidade dos estudos, especialmente matemática, física, química e biologia. Azevedo (2024) encontra relatos de turmas em que a escolha do itinerário foi feita pela escola por indisponibilidade de alternativa, o que converteu a flexibilização em alocação administrativa, e Barros, Nascimento e Casagrande (2025) mostram que jovens de famílias com menor renda perceberam a redução da formação geral como desvantagem competitiva, percepção coerente com a estrutura de um exame de acesso ao ensino superior que continua a cobrar o repertório comum das quatro áreas de conhecimento.

Ao reunir esses achados, a pesquisa sustenta que a reforma ofereceu aos estudantes catarinenses mais responsabilidade de decisão do que instrumentos para decidir, e mais discurso de personalização do que oferta efetiva de percursos. Freire (2011) sustenta que a autonomia se constrói mediante apropriação do conhecimento e não por atribuição formal de escolha, argumento que Nussbaum (2015) reforça ao defender a permanência das humanidades como condição da formação para a vida pública, e Gentili (2009) auxilia a nomear o desfecho ao descrever políticas educacionais que produzem desencanto quando prometem inclusão sem alterar as condições que geram a exclusão.

Cabe registrar, por fim, que o comportamento relativamente favorável da rede catarinense em índices de rendimento e de fluxo não autoriza concluir que a reforma tenha ampliado, por si, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (INEP, 2024). A leitura gerencial da política tende a associar melhoria de indicador a êxito estrutural do modelo, equivalência que não se sustenta quando o objeto é a formação escolar, pois a estabilidade de determinados índices convive com esvaziamento da base comum e com segmentação da experiência escolar. Essa distinção é o que permite avaliar a reforma pelo currículo que ela distribui e não apenas pelos números que ela produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analisado neste artigo mostra que o Novo Ensino Médio não pode ser lido como sequência linear de aperfeiçoamentos técnicos. A reorganização curricular instituída em 2017 revelou um campo de disputa permanente em torno da finalidade da escola média, do lugar do conhecimento na formação juvenil e do modo pelo qual o Estado administra, regula e redistribui oportunidades escolares. Buscou-se compreender em que medida essas mudanças contribuíram para o desenvolvimento cognitivo do estudante da rede estadual catarinense, entendido não de maneira estreita ou psicologizante, mas como ampliação da autonomia intelectual vinculada ao direito ao conhecimento e à possibilidade de participação crítica na vida social.

14

Os resultados permitem afirmar que a separação entre formação geral básica e itinerários formativos enfraqueceu a centralidade do conhecimento comum e fortaleceu a diferenciação de percursos segundo a capacidade de oferta dos sistemas de ensino. A promessa de escolha foi acompanhada, com frequência, de uma experiência concreta de restrição, já que os itinerários efetivamente disponíveis dependiam menos do interesse do estudante e mais da estrutura administrativa, do quadro docente e das condições institucionais da escola. Quando o currículo passa a ser organizado por competências genéricas, projetos de vida e percursos de oferta desigual, o desenvolvimento cognitivo tende a ser comprimido, porque a elaboração do pensamento abstrato exige tempo, continuidade e mediação docente qualificada.

No caso de Santa Catarina, a análise permitiu relativizar tanto leituras apologéticas quanto interpretações simplificadoras, pois a rede estadual apresentou esforço institucional relevante de tradução da política e ainda assim não eliminou os efeitos da desigualdade territorial nem a tensão entre prescrição normativa e possibilidade real de execução, de modo

que o currículo vivido pelos estudantes se mostrou fortemente condicionado pelo território e pela capacidade local de organização. A revisão legislativa de 2024 indicou reconhecimento institucional de parte desses problemas ao recompor a carga horária da formação geral básica, mas a reforma da reforma não resolve automaticamente os impasses acumulados, pois permanece em disputa o próprio sentido do Ensino Médio e a correção não restabeleceu as condições materiais de ensino que a etapa requer.

À luz do objetivo geral, conclui-se que o Novo Ensino Médio contribuiu de modo desigual e contraditório para o desenvolvimento cognitivo do estudante catarinense. Houve contribuições pontuais, especialmente onde a reorganização pedagógica abriu brechas para experiências mais significativas de aprendizagem, mas prevaleceu um movimento de reconfiguração da governança curricular que nem sempre se traduziu em democratização efetiva do acesso ao conhecimento. O desenvolvimento cognitivo, quando compreendido em sentido robusto, depende menos da multiplicação formal de escolhas e mais da garantia de condições concretas para estudo sistemático, mediação docente, permanência com qualidade e apropriação crítica dos saberes escolares.

A principal contribuição deste artigo consiste, portanto, em reafirmar que qualquer política para a etapa média que pretenda responder às necessidades das juventudes deve recolocar no centro a formação geral comum, a valorização do trabalho docente e o direito ao conhecimento socialmente produzido. Reformar o Ensino Médio não pode significar empobrecer o comum ou transferir ao estudante a responsabilidade por desigualdades que são estruturais, razão pela qual a superação dos impasses dessa etapa exige políticas que enfrentem simultaneamente currículo, financiamento, condições de trabalho e permanência estudantil. Cabe indicar, por fim, que a pesquisa se apoiou em análise documental e em revisão da produção acadêmica disponível, o que permitiu reconstituir o percurso da política e seus efeitos declarados, mas não substituiu a escuta direta de professores e estudantes das escolas catarinenses, procedimento que estudos futuros podem adotar para verificar em campo as tendências aqui identificadas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- AZEVEDO, Raquel Tegedor. **A implementação da reforma do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo: desvendando as intenções**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

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

BARROS, Aryanne Mila de; NASCIMENTO, Renata Teixeira; CASAGRANDE, Ana Lara. A reforma do Ensino Médio e as desigualdades educacionais. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 47, e73475, 2025.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Dispõe sobre a política nacional de ensino médio e altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 399, de 8 de março de 2023**. Institui consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende prazos de implementação do cronograma nacional do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023b.

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

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CNTE. **Lei 14.945: nova reforma do ensino médio é sancionada sem garantir qualidade e equidade**. Brasília, DF: CNTE, 2024.

CORRÊA, Shirlei de Souza; FERRI, Cássia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 624-642, 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, e17172, 2024.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2009.

INEP. **Ideb**: resultados e metas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

KAVESKI, Itzhak David Simão; MARTINS, José Augusto de Sousa; SCARPIN, Jorge Eduardo. A eficiência dos gastos públicos com o ensino médio regular nas instituições estaduais brasileiras. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 29-43, 2015.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 754-769, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, e204626, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Futuros em disputa: juventude, educação e projeto de vida no Ensino Médio. **Tomo**, São Cristóvão, v. 43, e20795, 2024.

PEZATO, Priscila. **Reforma do Ensino Médio**: comunicação e construção de políticas públicas. Disputas discursivas sobre educação das juventudes. 2025. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RIBEIRO, Priscila Campos. **Isto não é um jovem!** A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas curriculares no campo educativo: políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 29, n. 135, p. 1-19, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2020.

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Simone Merlo de. **A implementação do Novo Ensino Médio nas escolas de Minas Gerais**: um estado da arte. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Wagner Nobrega; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Políticas curriculares para a formação de professores: disputas e negociações em distintos contextos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, 2022.

VERGES, Nivea Massaretto. **A Geografia no Novo Ensino Médio**: reorganização do currículo paulista, os itinerários formativos e a formação continuada de professores. 2026. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Crislaine da Silva. **Da aparência à essência**: a realidade da geografia escolar no “Novo” Ensino Médio. Uma análise do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte Norte do Itapicuru, no município de Jaguarari, na Bahia. 2025. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2025.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.