

## CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

CONTRIBUTIONS OF THE POLICY CYCLE APPROACH TO THE ANALYSIS OF  
BRAZIL'S NEW UPPER SECONDARY REFORM

APORTES DEL ENFOQUE DEL CICLO DE POLÍTICAS AL ANÁLISIS DEL NUEVO  
ENSINO MÉDIO EN BRASIL

Janaína Alves de Oliveira Serejo<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7081-8014>

Ramon Trindade Pellegrini<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0386-6355>

Fábio Viana Santos<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8978-7801>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;  
[janainaoserejo@gmail.com](mailto:janainaoserejo@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;  
[ramonpellegrini1@gmail.com](mailto:ramonpellegrini1@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;  
[fabio.viana@uesb.edu.br](mailto:fabio.viana@uesb.edu.br)

**RESUMO:** Este artigo analisa o Novo Ensino Médio como política no contexto da prática, tomando o ciclo de políticas de Stephen Ball, e outros colaboradores, como referencial. Partimos da problemática de como dispositivos centrais da reforma, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), itinerários formativos e o componente curricular “Projeto de Vida” são reinterpretados e traduzidos nas escolas, produzindo currículos efetivamente praticados. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, teórico-analítica, ancorada em revisão narrativa da literatura nacional (2017–2025) e em análise documental das normativas pertinentes, a partir da qual se organizam categorias de mediação entre texto e prática. A análise evidencia que, longe de uma implementação linear, o Novo Ensino Médio é traduzido por atores que negociam prescrições com tempos, espaços e recursos disponíveis, gerando grande variação de arranjos organizacionais e pedagógicos: desde experiências interdisciplinares até configurações voltadas ao cumprimento burocrático. Entre os efeitos recorrentes destacamos a segmentação curricular, tensões sobre o trabalho docente e desafios de integração entre itinerários e a parte comum da BNCC. Os resultados indicam que compreender o Novo Ensino Médio requer reconhecer que a qualidade e a equidade dependem das mediações no contexto da prática; recomenda-se o fortalecimento de condições de oferta, formação continuada e governança avaliativa não punitiva, além de uma agenda de pesquisas empíricas comparativas que aprofunde variações entre redes e escolas.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; ciclo de políticas; BNCC.

**ABSTRACT:** This article examines the New Upper Secondary (Novo Ensino Médio) as policy-in-practice, adopting Stephen J. Ball’s policy cycle—together with subsequent contributions, as the analytical framework. We address how core instruments of the reform, the National Common Curricular Base (BNCC), curricular pathways, and the “Life Project” componente, are reinterpreted and translated within schools, producing the enacted curriculum. Methodologically, this is a theoretical-analytical bibliographic study grounded in a narrative review of Brazilian literature (2017–2025) and in a documentary analysis of relevant regulations, from which we derive categories mediating between policy text and practice. The analysis shows that, far from a linear implementation, the reform is translated by actors who negotiate prescriptions with available time, space, and resources, resulting in considerable variation in organizational and pedagogical arrangements: from interdisciplinary experiences to configurations oriented toward bureaucratic compliance. Recurring effects include curricular segmentation, tensions surrounding teachers’ work, and persistent challenges in integrating pathways with the BNCC common core. We conclude that understanding the New Upper Secondary requires acknowledging that quality and equity hinge on mediations in the context of practice. We recommend strengthening enabling conditions, sustained teacher professional development, and non-punitive evaluative governance, along with a comparative empirical research agenda to deepen understanding of variation across systems and schools.

**Keywords:** New Upper Secondary (Novo Ensino Médio); policy cycle; BNCC.

**RESUMEN:** Este artículo examina el Nuevo *Ensino Médio* como una política en el contexto de la práctica, adoptando el ciclo de políticas de Stephen J. Ball, y contribuciones posteriores, como marco analítico. Partimos de la cuestión acerca de cómo dispositivos centrales de la reforma, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), los itinerarios formativos y el componente “Proyecto de Vida”, son reinterpretados y traducidos en las escuelas, produciendo el currículo efectivamente enactuado. Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico, teórico-analítico, sustentado en una revisión narrativa de la literatura brasileña (2017–2025) y en un análisis documental de las normativas pertinentes, a partir del cual se organizan categorías de mediación entre el texto y la práctica. El análisis evidencia que, lejos de una implementación lineal, la reforma es traducida por actores que negocian prescripciones con los tiempos, espacios y recursos disponibles, generando una amplia variación de arreglos organizativos y pedagógicos: desde experiencias interdisciplinarias hasta configuraciones orientadas al cumplimiento burocrático. Entre los efectos recurrentes se destacan la segmentación curricular, tensiones sobre el trabajo docente y desafíos para la integración entre los itinerarios y la parte común de la BNCC. Los resultados indican que comprender el Nuevo *Ensino Médio* exige reconocer que la calidad y la equidad dependen de las mediaciones en el contexto de la práctica; se recomienda fortalecer las condiciones de oferta, promover la formación continua del profesorado y una gobernanza evaluativa no punitiva, además de impulsar una agenda de investigaciones empíricas comparativas que profundice en las variaciones entre redes y escuelas.

**Palabras clave:** Nuevo Ensino Médio (Brasil); ciclo de políticas; BNCC.

## Introdução

A reformulação do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei nº 13.415/2017, tencionou, em escala nacional, a relação entre prescrição curricular e práticas escolares ao

# CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaína Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

estabelecer mudanças estruturantes, como ampliação de carga horária, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo organizador, itinerários formativos e dispositivos como “Projeto de Vida”. Para além da dimensão normativa, as reconfigurações curriculares foram (e seguem sendo) atravessadas por assimetrias históricas de condições de oferta pela micropolítica das escolas e por lógicas de responsabilização que incidem sobre o trabalho docente. Os debates e revisões normativas ocorridos entre 2023 e 2024 recolocaram em pauta os limites e possibilidades do modelo, mas ainda carecemos de análises que explicitem como essas decisões são traduzidas no cotidiano das instituições, com que mediações e com quais efeitos sobre o currículo em ação.

Do ponto de vista do estado da arte, há uma produção consolidada no país sobre BNCC, reformas curriculares e gestão de políticas educacionais, bem como contribuições que problematizam a racionalidade gerencial e seus efeitos na escola. Contudo, subsiste uma lacuna específica: são ainda pouco explorados, de forma sistemática e comparativa, os processos pelos quais os dispositivos do “Novo Ensino Médio” (NEM) são interpretados, apropriados e recontextualizados no que Stephen Ball e colaboradores denominam “*policy cycle approach*” ou “abordagem do ciclo de políticas”, na qual sentidos são negociados, disputados e estabilizados pelos atores em contextos organizacionais concretos. Em síntese, sabemos muito sobre o texto da política e seus fundamentos, mas menos sobre a tradução cotidiana que produz o currículo que, de fato, se desenvolve nas escolas.

Este artigo trata sobre esse aspecto ao mobilizar o ciclo de políticas abordado por Mainardes (2006) os desenvolvimentos posteriores do conceito de *enactment* para examinar o NEM no contexto da prática. Partimos da premissa de que políticas não se limitam a diretrizes e normas, mas constituem-se como palavras e atos, exigindo que se acompanhe o percurso que liga o texto oficial à materialidade das práticas escolares, atravessado por condições materiais, culturas institucionais, rotinas, discursos de qualidade e dispositivos de responsabilização. Tomar a escola como *locus* analítico implica reconhecer o protagonismo (e os dilemas) de gestores, professores e estudantes na construção do currículo, inclusive quando a tradução local produz efeitos não intencionados ou paradoxais em relação aos objetivos declarados pela política (Manenti, Santos, Moreira, 2022).

O problema que orienta o estudo é, portanto, compreender como os dispositivos do Novo Ensino Médio são reinterpretados e postos em ação nas escolas, com ênfase nas mediações que organizam sua circulação entre o texto prescrito e o currículo praticado. O objetivo da pesquisa é analisar o Novo Ensino Médio como política em ato no contexto da prática, mapeando como seus dispositivos (BNCC, itinerários formativos, Projeto de Vida) são

interpretados, traduzidos e (re)arranjados por atores escolares e quais implicações essas traduções têm para o trabalho docente e a experiência estudantil.

## **Abordagem do ciclo de políticas e o contexto da prática**

A abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e outros colaboradores, no início dos anos 1990, enfatiza que a formulação e a implementação de políticas educacionais não ocorrem de forma linear ou unidirecional, mas por meio de múltiplos contextos interconectados. Dentre esses, destacamos o contexto da prática, isto é, o cenário cotidiano das escolas onde a política ganha vida e adquire significado prático. Essa perspectiva teórica adota uma visão complexa e contestada das políticas, aproximando os processos macro (formulação, texto oficial) dos processos micro (execução local).

No ciclo de políticas descrito por Ball, o contexto da prática representa a esfera em que a política educativa deixa de ser apenas um documento escrito e passa a ser interpretada, negociada e recriada pelos atores locais. Mainardes (2006, p. 50) destaca que Ball indica que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática.

Em outras palavras, a investigação de uma política educacional deve voltar-se para como ela é vivida e significada nas escolas, mapeando conflitos, adaptações e estratégias que emergem nesse percurso.

As políticas não são simplesmente “implementadas” nas escolas, mas reinterpretadas e, em grande medida, recriadas (Mainardes, 2006). Os agentes escolares não atuam como meros executores neutros, ao contrário, “os profissionais que atuam no contexto da prática [...] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”, o que faz com que cada política possa ser lida e aplicada de formas diversas (Bowe; Ball; Gold, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Nesse sentido, os formuladores da política não detêm completo controle sobre os significados de seu texto, partes das diretrizes oficiais podem ser selecionadas, reinterpretadas, ignoradas ou até deliberadamente mal compreendidas conforme os interesses e visões em jogo na escola (Mainardes, 2006). Como consequência dessa dinâmica, professores, gestores e

demais profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de dar forma à política educacional.

As crenças, os valores e as concepções pedagógicas desses atores atuam como filtros que mediarão a política oficial, influenciando diretamente como ela será posta em prática em cada contexto específico. Em suma, o ciclo de políticas nos alerta que a implementação é, ela própria, um processo micropolítico: dentro da escola desenvolvem-se disputas de interpretação, jogos de poder e acomodações mútuas, configurando um panorama em que a política oficial é constantemente reinterpretada à luz das circunstâncias locais, conforme indica Mainardes (2006).

## **Do texto oficial à prática: recontextualizando o Novo Ensino Médio**

O Novo Ensino Médio oferece um exemplo concreto de como a política educacional é recriada no contexto da prática. Em seu texto oficial, essa reforma propõe mudanças significativas na organização do Ensino Médio brasileiro: ampliação da carga horária total (de 2.400 para 3.000 horas), definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para parte do currículo e introdução dos itinerários formativos (componente flexível de 1.200 horas em que os estudantes podem escolher aprofundar-se em áreas de conhecimento ou formação técnica e profissional). Além disso, orienta a incorporação de novas atividades, como os projetos de vida (espaços de orientação para os alunos planejarem seu futuro) e incentiva metodologias mais ativas e integradoras. A legislação busca tornar o ensino mais atrativo, personalizado e conectado às demandas contemporâneas.

No entanto, ao adentrar o cotidiano das escolas, essas diretrizes são resignificadas pelos diferentes atores escolares, de acordo com suas condições e visões. Conforme a abordagem de Ball, o texto da política passa a existir de fato somente quando é lido e posto em uso na prática. Dessa forma, ao implementar o Novo Ensino Médio, professores, gestores e estudantes interpretam as orientações oficiais à sua maneira, gerando variações consideráveis entre o que foi prescrito e o que efetivamente ocorre na instituição.

Do ponto de vista dos professores, a reforma curricular é filtrada por suas experiências profissionais prévias, valores educacionais e formação. Muitos docentes buscam se apropriar das novidades de forma construtiva, ajustando-as à realidade de suas turmas. Por exemplo, ao desenvolver projetos interdisciplinares previstos pelos itinerários, podem selecionar temas relevantes para a comunidade local, tornando o currículo mais significativo para os alunos

## CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaina Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

(Pereira; Santos e Manenti, 2024). Nesse processo de apropriação, frequentemente traduzem a linguagem oficial para práticas pedagógicas viáveis no seu contexto, exercendo criatividade e julgamento profissional. É o que indica os resultados do artigo de Schreiber e Ferri (2023, p.10) ao entrevistar professor sobre o a nova proposta de ensino e perceber que “algumas das características que se destacaram foram o entusiasmo, o otimismo, a ingenuidade e o encantamento para os envolvidos” na reformulação.

Por outro lado, há casos em que professores demonstram resistência às mudanças, especialmente se percebem a reforma como incompatível com suas concepções ou como um acréscimo de tarefas sem apoio adequado, assim como “a desconfiança, o descrédito e a insegurança para os céticos; o desconhecimento, a frustração e a falta de envolvimento para os imparciais” (Schreiber; Ferri, 2023, p. 11).

Essa resistência também se expressa abertamente em críticas nas reuniões pedagógicas e nos fóruns de educação, ou de forma mais velada, por meio de subterfúgios e adaptações que diluem ou retardam a implementação. Um professor pode, por exemplo, registrar formalmente um novo componente curricular no plano de aula para atender à exigência burocrática e, no cotidiano, dedicar esse tempo a conteúdos tradicionais que julga mais relevantes, típico caso de desacoplamento entre estrutura formal e prática instrucional, documentado na literatura de Coburn (2004). Esse tipo de acomodação funciona como estratégia de conciliação entre prescrições externas e rotinas já estabilizadas, preservando a “gramática da escola” enquanto se cumpre o rito documental, o que ajuda a explicar por que reformas curriculares podem produzir mudanças no papel, mas continuidade nas salas de aula. À luz do *policy enactment*, trata-se de uma tradução situada: professores exercem julgamento profissional para tornar a política exequível no seu contexto, operando entre pressões de performatividade, culturas profissionais e condições materiais. Ou seja, políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e traduzidas por atores em contextos concretos.

De igual forma, os gestores escolares desempenham um papel crítico na reinterpretção da política. Eles operam como mediadores institucionais entre as orientações do sistema educacional e a realidade da escola. No caso do Novo Ensino Médio, a equipe precisa elaborar o novo currículo escolar de acordo com as diretrizes da BNCC e ofertar itinerários formativos condizentes com a capacidade da instituição. Na prática, essa tradução do texto oficial encontra diversos desafios: em muitas redes públicas, a disponibilidade de professores habilitados em determinadas áreas ou a infraestrutura para ofertar itinerários técnicos é limitada. Assim, um dirigente escolar pode readequar a proposta àquilo que é possível, por exemplo, escolhendo oferecer apenas um ou dois itinerários (diferentes do leque amplo imaginado na

## CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaina Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

política nacional) devido a restrições de pessoal ou espaço físico. Trata-se, portanto, de uma recontextualização pela via institucional, as escolhas e as limitações da escola transformam o alcance da política.

Nesse cenário, alguns gestores conseguem implementar inovações próximas ao previsto (como laboratórios técnicos, parcerias externas para cursos profissionalizantes, diversificação real de trajetórias formativas), enquanto outros se veem forçados a simplificar ou priorizar certos aspectos em detrimento de outros, como manter ênfase nas disciplinas tradicionais visando o vestibular, e relegando os itinerários a uma carga horária mínima ou atividades pouco integradas. Essas decisões locais mostram como a intenção original da política é modulada pelas condições concretas de cada instituição. Como sintetiza o estudo de Caetano e Lacerda (2023), há “contrastos significativos entre o que é dito e o que é feito”. Na escola analisada pelas autoras, a nova matriz chegou com ênfase no ensino de Matemática e Língua Portuguesa. Apesar do discurso de flexibilidade e escolha, “impõe-se, na prática, a impossibilidade de oferta dos mesmos pela escola” (Caetano; Lacerda, 2023, p. 144).

Os estudantes, por sua vez, vivenciam e interpretam o Novo Ensino Médio a partir de suas expectativas e necessidades. Eles não são receptores passivos das mudanças, suas reações também reconfiguram a política na prática. Em contextos em que a reforma consegue oferecer escolhas curriculares significativas, alguns alunos se apropriam positivamente das novas possibilidades, engajando-se em projetos de seu interesse ou em formação técnica que vislumbram utilidade para seu futuro profissional. Nesse caso, a política ganha vida conforme pretendido, com alunos construindo trajetórias personalizadas.

Entretanto, em muitas escolas, os jovens deparam-se com ofertas limitadas de itinerários e com a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, o que gera frustração e sensação de descaso. A resistência estudantil organizada é um exemplo: em 2016, no momento da tramitação da reforma, milhares de estudantes ocuparam escolas em diversos estados, protestando contra a implementação apressada e sem diálogo do Novo Ensino Médio. Esse movimento de resistência coletiva, algo incomum em magnitude desde as lutas estudantis da década de 1960, evidencia que os discentes também atuam como sujeitos políticos, capazes de contestar e tentar reorientar os rumos de uma política que os afeta diretamente. Flach e Schlesener (2023, p. 3) sintetizam: “trata-se de um movimento espontâneo de resistência [às mudanças em curso], no qual jovens estudantes [...] posicionaram-se em relação à MP nº 746/2016 e que mostrou que a juventude tem potencial para realizar ações de enfrentamento político”.

Mesmo após a aprovação da lei, a insatisfação de alunos (e de suas famílias) com aspectos do novo formato continua sendo um fator a influenciar ajustes na execução da política. A baixa adesão ou compreensão das mudanças por parte dos estudantes levou o Ministério da Educação, em 2023, a abrir consultas públicas e a reavaliar a estratégia de implementação da reforma, o que mostra, mais uma vez, que a prática retroage sobre o próprio texto da política, forçando revisões e adaptações no nível central.

## **Apropriação, resistência e mediações na prática escolar**

A análise do Novo Ensino Médio sob a ótica do contexto da prática revela múltiplas formas de interação entre os atores escolares e a política oficial, que podem ser resumidas em três dinâmicas principais: apropriação, resistência e transformação das diretrizes. Em muitos cenários, os profissionais da educação se apropriam da política, isto é, adotam ativamente seus princípios, porém moldando-os às características locais. Esse processo pode gerar inovações pedagógicas alinhadas ao princípio da reforma, ainda que não idênticas ao previsto nos documentos normativos. Um exemplo seria implementar um itinerário de Educação Sociocientífica integrado à realidade da comunidade escolar, mesmo que tal itinerário não estivesse detalhadamente descrito no texto nacional. A apropriação, portanto, implicaria a criatividade e a adesão crítica, os agentes concordam com os objetivos da política (ou parte deles), mas a reinterpretam de modo a torná-la exequível e relevante no seu contexto específico.

Em contrapartida, há contextos marcados pela resistência, que pode ser explícita ou sutil. Na resistência explícita, atores escolares contestam ativamente a política, professores podem recusar metodologias impostas ou denunciar publicamente os problemas da reforma; gestores podem demorar a implementar mudanças, pressionando instâncias superiores por revisões; estudantes podem organizar petições, protestos ou boicotes a atividades que considerem prejudiciais. Já a resistência sutil ocorre quando os atores fingem conformidade enquanto minam a política na prática. Esse fenômeno, identificado por Mainardes (2006) como subterfúgio ou conformismo estratégico, inclui táticas como cumprir apenas formalidades burocráticas (preencher documentos curriculares, mas não modificar de fato a abordagem de ensino) ou reter práticas antigas sob a fachada de novidade.

Em termos práticos, uma escola pode adotar o itinerário de “Ciências Humanas Aplicadas”, mas, sem investimento em formação docente, as aulas continuarem sendo expositivas e centradas no livro didático tradicional, ou seja, a inovação permanecer no papel, enquanto o cotidiano segue praticamente inalterado. Essas formas de resistência indicam que,

## CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaina Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

quando os atores não se identificam com os propósitos da política ou sentem falta de condições para executá-la, a tendência é adaptá-la minimamente ou neutralizá-la, para preservar valores e rotinas que julgavam mais adequados.

Tanto na apropriação quanto na resistência, o que se observa é uma transformação da política original. O resultado raramente espelha perfeitamente o texto oficial, surgem versões locais da política, às vezes distintas entre si e em relação ao plano central. Algumas escolas conseguem transformar as orientações do Novo Ensino Médio em experiências pedagógicas ricas e contextualizadas, enquanto outras, diante de limitações e discordâncias, acabam transformando a política em ações superficiais ou fragmentadas, que pouco diferem do modelo anterior. Importante notar que essas disparidades não decorrem apenas de escolhas individuais, mas de mediações institucionais e culturais que permeiam cada escola.

Entre as mediações institucionais, destacam-se fatores como recursos materiais e humanos disponíveis, apoio da administração educacional e grau de autonomia escolar, como a oferta de múltiplos itinerários formativos depende do número de professores habilitados e da infraestrutura (laboratórios, salas específicas, equipamentos), elementos que variam amplamente entre as redes pública e privada, e mesmo entre escolas da mesma rede.

Em contextos privilegiados (escolas privadas de elite ou públicas técnicas federais), é possível contratar docentes especialistas, montar parcerias com instituições de ensino superior ou empresas e, assim, realizar a visão do Novo Ensino Médio com certa fidelidade. Já em contextos de maior precariedade, como muitas escolas públicas, a falta de professores em áreas básicas ou a carência de equipamentos impõe adaptações drásticas, itinerários teóricos no lugar de práticos, junção de turmas por falta de pessoal, redução de disciplinas eletivas. Essas mediações institucionais frequentemente agravam desigualdades educacionais preexistentes, pois a mesma política assume níveis de qualidade diferentes conforme o local, uma crítica recorrente à reforma é justamente que ela poderia ampliar o fosso entre estudantes de escolas com condições distintas.

Ainda no plano institucional, a formação continuada dos professores e o encorajamento (ou pressão) das Secretarias de Educação influenciam na disposição para implementar mudanças. Quando há programas sólidos de capacitação docente e acompanhamento, os educadores tendem a se sentir mais seguros para inovar e, conseqüentemente, apropriam-se melhor das diretrizes. Por outro lado, em contextos marcados por cobranças excessivas por resultados imediatos (como melhorar notas em avaliações externas), gestores e docentes podem priorizar metas tradicionais em detrimento de

# CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaína Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

experimentalizar novas propostas, adaptando o Novo Ensino Médio apenas nos mínimos requisitos formais.

As mediações culturais também exercem impacto fundamental. Cada escola possui uma cultura organizacional e uma história que condiciona como as políticas são recebidas. Aspectos como a visão pedagógica coletiva, o perfil socioeconômico da comunidade escolar e as expectativas das famílias configuram um filtro cultural. Escolas que historicamente valorizam um ensino acadêmico enciclopédico, focado em aprovar alunos no vestibular, podem encarar com desconfiança itinerários mais flexíveis ou componentes como Projeto de Vida, considerando-os perda de tempo em relação aos conteúdos tradicionais. Nesses casos, mesmo com a reforma em vigor, a cultura escolar pode levar os professores a manter ênfase nas disciplinas clássicas, relegando as inovações a um segundo plano (resistência cultural).

Em contraste, escolas com uma cultura pedagógica inovadora prévia (com tradição em metodologias ativas, por exemplo) tendem a incorporar o Novo Ensino Médio de maneira mais entusiasmada, pois o veem como congruente com valores já presentes. Ademais, relações de poder internas influenciam a tradução da política, se a direção escolar adota uma postura impositiva, impondo a reforma sem diálogo, é provável que os professores reajam com apatia ou oposição velada; se, ao contrário, há um clima participativo, os docentes e alunos podem sentir-se coautores das mudanças, facilitando apropriações mais genuínas (Santos; Oliveira, 2021). As interações entre macropoder (órgãos oficiais, legislação) e micropoder (dinâmicas internas da escola) são, portanto, determinantes para compreender por que a mesma política ganha contornos diversos em cada lugar.

Em síntese, à luz do ciclo de políticas de Ball e das reflexões de Mainardes (2006), a implementação do Novo Ensino Médio se revela heterogênea e dialética; longe de mera execução mecânica do texto legal, ela é vivenciada, interpretada e modificada continuamente pelos sujeitos envolvidos. Professores, gestores e estudantes se movem entre a aceitação criativa e a resistência conforme seus contextos, e mediante mediações institucionais/culturais específicas acabam por recontextualizar a política no cotidiano escolar.

Essa análise evidencia a importância de considerar o contexto da prática em qualquer avaliação de política educacional, é nele que a política adquire vida, seja confirmando, adaptando ou até subvertendo as intenções oficiais (Santos; Serejo e Moreira, 2021). No caso do Novo Ensino Médio, compreender como a política é produzida e reproduzida nas escolas, com seus avanços, contradições e efeitos colaterais, é essencial para avaliar seus impactos reais e orientar eventuais redirecionamentos. Assim, conforme sugere a abordagem de Ball, uma política educacional só se torna plena quando se transforma em prática, e essa prática tem voz

ativa no ciclo das políticas, retroalimentando debates e influenciando futuras reformulações do próprio texto oficial.

## Considerações Finais

A leitura do Novo Ensino Médio pela lente do ciclo de políticas reafirma uma tese necessária: reformas curriculares só ganham substância quando atravessam a teia de mediações que conformam o contexto da prática. Ao seguir o percurso do texto à escola, este artigo mostrou que a política é continuamente (re)feita por professores, gestores e estudantes, ora por apropriações inventivas e cooperações intersetoriais, ora por acomodações defensivas que preservam rotinas e prioridades tradicionais. Esse movimento explica a heterogeneidade observada: ao lado de experiências que integram itinerários, tempos e espaços de aprendizagem, persistem arranjos mínimos que convertem a inovação em rito burocrático. Em ambos os casos, não se trata de “desvios” aleatórios, mas de traduções ancoradas em condições objetivas (infraestrutura, quadro docente, governança) e culturas profissionais sedimentadas.

Do ponto de vista analítico, percebemos que a potência transformadora do NEM depende menos da retórica prescritiva e mais da qualidade das mediações locais: formação continuada situada, tempo institucional para planejamento colaborativo, coordenação pedagógica com autoridade técnica, e avaliação formativa não punitiva. Onde essas mediações existem, observa-se maior capacidade de articular a BNCC à escolha estudantil, diversificar trajetórias e conferir sentido social ao currículo. Onde faltam, a política tende a se limitar ao papel, acirrando segmentações e pressionando o trabalho docente (Adams; Moradillo, 2023).

Há implicações práticas. Em nível de sistema, é essencial alinhar financiamento a critérios de equidade, priorizando escolas com maiores déficits de oferta, garantir suporte técnico às redes para desenho de itinerários viáveis e melhorar o acoplamento entre avaliações externas e os objetivos formativos da reforma. Em nível escolar, é importante instituir rotinas de estudo de currículo, observação de aulas com devolutivas formativas e participação estudantil efetiva no planejamento. Em nível de pesquisa, urge avançar em estudos comparativos e longitudinais que relacionem combinações de mediações (materiais, organizacionais e culturais) a resultados curriculares, incorporando a voz discente e indicadores de justiça curricular.

Ao finalizar a escrita deste artigo, deslocamos a pergunta “o NEM foi implementado?” para “como e com que efeitos o NEM é desenvolvido no cotidiano?”. Ao fazê-lo, relocalamos a escola no centro da análise de políticas: lugar onde a reforma pode, de fato, tornar-se

aprendizagem significativa ou apenas mais um documento. A diferença está nas mediações que os agentes educativos são capazes de construir.

## Referências

- ADAMS, F. W.; MORADILLO, E. F. de. As reformas educacionais atuais e suas contradições com a concepção de formação de professor do IQ-UFBA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1–11, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.13968. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/15885>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394/1996, estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.
- CAETANO, M. R.; LACERDA, L. T. O ensino médio, itinerários formativos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e os desafios para a formação integral: entre o dito e o feito. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 21, p. 131-147, 2023.
- COBURN, C. E. Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. **Sociology of Education**, v. 77, n. 3, p. 211-244, 2004. Acesso em: 15 jun. 2025.
- FLACH, S. de F.; SCHLESENER, A. H. Relações entre a ocupação de escolas, a reforma do ensino médio e a BNCC. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30235>. Acesso em: 09 jun. 2025.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- MANENTI, M. A.; SANTOS, F. V.; MOREIRA, N. R. Cultura, identidade e política no currículo de formação em Psicologia. **Conjecturas**, v. 22, n. 5, p. 622-631, 2022.
- PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Educação Infantil e currículo: o (não)lugar do brincar nos atos curriculares. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 14, p. e14893, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i14.893. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/893>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- SANTOS, F. V.; SEREJO, J. A. de O.; MOREIRA, J. da S. Apresentação: Práticas curriculares, didáticas e inovações no contexto da educação básica e do ensino superior. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5375>. Acesso em: 22 ago. 2025.
- SANTOS, M. E. G.; OLIVEIRA, A. L. de. Educação em tempos de pandemia: projeto de vida de jovens do Ensino Médio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–19, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i4.8470. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8470>. Acesso em: 29 ago. 2025.

# CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANÁLISE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Janaína Alves de Oliveira Serejo • Ramon Trindade Pellegrini • Fábio Viana Santos

SCHREIBER, A. C. Q.; FERRI, C. . Reforma do Ensino Médio: traduções docentes diante a política . **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/41296>. Acesso em: 15 jun. 2025.

## **SOBRE OS AUTORES**

**Janaína Alves de Oliveira Serejo.** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB). Pós-graduada em Gestão Educacional e Projetos pela INEX. Professora efetiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista - Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1652561128711727>

**Ramon Trindade Pellegrini.** Mestre em Memória pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGMLS/UESB). Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIGRAD). <http://lattes.cnpq.br/7275146726793060>

**Fábio Viana Santos.** Professor substituto do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DCFH/UESB), mestrando em Ensino (PPGE/UESB) e licenciado em Pedagogia ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). <http://lattes.cnpq.br/7275146726793060>

## **Como citar**

SEREJO, Janaína Alves de Oliveira; PELLEGRINI, Ramon Trindade; SANTOS, Fábio Viana. Contribuições da abordagem do ciclo de políticas para análise do novo Ensino Médio. **Revista Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-13, jan./dez., 2025.

