

ARTIGO | Fluxo contínuo

## O processo de implementação do Novo Ensino Médio e o protagonismo juvenil: caracterização da produção acadêmica

The implementation process of the New Ensino Médio and youth protagonism: characterization of academic production

El proceso de implementación del Nuevo Ensino Médio y el protagonismo juvenil: caracterización de la producción académica

Taís Regina Hansen

Andressa Aita Ivo

Thaiane Bonaldo do Nascimento

### RESUMO

A pesquisa objetivou verificar como se deu o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos durante a implementação da Lei nº 13.415. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, cuja fonte de informação foi composta por artigos publicados entre 2019 e 2023, no Portal de Periódicos da CAPES. Constatou-se que as Secretarias de Educação determinaram quais seriam os itinerários formativos ofertados, de forma que as juventudes passaram a ser coadjuvantes e não protagonistas, como a reforma sugere. Conclui-se que a lei não atende aos interesses juvenis se tratando de um projeto ideológico que visa a manutenção do sistema capitalista.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; itinerários formativos; protagonismo juvenil.

### ABSTRACT

This study aims to verify how happened the Youth protagonism in the selection of formative pathways during the implementation of Law No. 13.415. A qualitative bibliographic research methodology was utilized, drawing upon articles published between 2019 and 2023, sourced from the CAPES Periodicals Portal. It was found that the Education Departments determined what training itineraries would be offered, so that young people became supporting actors and not protagonists, as the reform suggests. It is concluded that the law does not serve youth interests as it is an ideological project that aims to maintain the capitalist system.

**Keywords:** New Ensino Médio; training itineraries; youth protagonism.

## RESUMEN

El objetivo es verificar cómo los jóvenes tuvieron un papel protagónico en la elección de itinerarios formativos durante la implementación de la Ley N° 13.415. Se realizó una investigación bibliográfica cualitativa, cuya fuente de información estuvo compuesta por artículos publicados entre 2019 y 2023, en el Portal de Revistas Periódicas de la CAPES. Se constató que los Departamentos de Educación determinaban qué itinerarios formativos se ofrecerían, de modo que los jóvenes se convirtieran en actores secundarios y no protagonistas, como sugiere la reforma. Se concluye que la ley no sirve a los intereses de la juventud ya que es un proyecto ideológico que pretende mantener el sistema capitalista.

**Palabras-clave:** Nuevo Ensino Médio; itinerarios formativos; protagonismo juvenil.

## Introdução

A temática da Juventude vem ganhando espaço entre as políticas públicas educacionais, no entanto não há um consenso sobre sua definição. A concepção mais difundida é a da transitoriedade, em que o jovem é compreendido como um “vir a ser”, alguém a ser preparado para a vida adulta. Tal enfoque está presente no ambiente escolar, em especial, na etapa do Ensino Médio e, com maior ênfase, na proposta do Novo Ensino Médio (NEM).

A juventude, elucidam Dayrell e Carrano (2014, p. 112), “constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social”. Logo a juventude não é homogênea, mas uma categoria dinâmica permeada pelas diversidades culturais, desiguais condições de acesso a bens econômicos e educacionais, entre outros, defendem Pais (2003), Dayrell e Carrano (2014). É por essa razão que utilizamos o termo juventudes, no plural, enfatizando a pluralidade dos modos de ser jovem existente.

As diferentes percepções sobre as juventudes se expressam nas políticas públicas educacionais. O Ensino Médio, etapa frequentada por jovens, historicamente apresenta uma dualidade estrutural: de um lado, a formação propedêutica com foco no ingresso ao Ensino Superior e de outro a formação profissionalizante, capaz de direcionar o jovem ao mercado de trabalho. As práticas educativas, frequentemente, visam a preparação dos jovens para uma etapa posterior, nas quais, em conformidade com Dayrell e Carrano (2002), em nome do ‘vir a ser’, traduzidas no diploma e possíveis projetos de futuro, nega-se o presente vivido como espaço válido de formação.

As altas taxas de evasão escolar e a falta de motivação dos estudantes do Ensino Médio, nos últimos anos, generalizou a convicção de que se todo o ensino no Brasil é deficitário, a referida etapa é mais ainda (Nosella, 2011). Em concordância com Dayrel e Carrano (2002), no que diz respeito à visão transitória da juventude, para Nosella (2011, p.126) o preocupante cenário da educação brasileira de nível médio se encontra ligado ao fato de que para grande parte da população, inclusive para os responsáveis pelas políticas públicas, os jovens são erroneamente considerados “seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão”.

Desde a instauração do Ensino Secundário – atual Ensino Médio – diversas leis foram ratificadas sem consolidar significativas rupturas aos padrões da etapa. A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) implementando o chamado Novo Ensino Médio e, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), tem como principal objetivo auxiliar na construção do projeto de vida do estudante por meio do aprofundamento de conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse.

A reforma do Ensino Médio prevê a flexibilização dos currículos escolares, a ampliação da jornada de estudo e o reforço ao ensino profissional. A carga horária das instituições de ensino passou de 800 para 1000 horas anuais. Deste total, 60% será destinada às disciplinas tradicionais do currículo, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo da Educação Básica brasileira e amplamente criticado por pesquisadores e educadores (Aguiar; Tuttmann, 2020). Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, havendo, portanto, uma redução das disciplinas habitualmente ofertadas.

Tais itinerários são, supostamente, selecionados de acordo com a preferência dos estudantes, promovendo a ideia de um protagonismo juvenil em que os jovens podem escolher aquilo que desejam estudar. Para Costa (2006, p. 179) o protagonismo juvenil pode ser definido como a “participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”. Entretanto, Cavalcanti (2023, p. 22) destaca que o estado gerencial vem priorizando o desenvolvimento de conteúdos e práticas na instituição educacional, sob a “versão monitorada do ‘fazer’”, inibindo o “potencial juvenil de

ação sob as bases do ‘diálogo’ e reforçam valores dominantes, como o autoritarismo na razão inversa da autonomia”.

A reforma se justifica pela falácia do atendimento às especificidades e interesses individuais dos jovens. Contudo, tendo em vista que a mesma foi “orquestrada impositivamente” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357), os estudantes não tiveram espaço para participar do processo de produção da reforma. Essa ausência de escuta inicial soma-se a outros pontos de contradição no que diz respeito à intenção de fomentar o protagonismo juvenil. Entre os principais, destacamos que, de acordo com o artigo 4 da Lei 13.415/2017 (que altera o texto original do artigo 36 da LDB/96), os itinerários formativos “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” (Brasil, 2017); ou seja, os próprios sistemas de ensino escolhem quantos e quais arranjos podem, querem ou pretendem ofertar aos estudantes (Hernandes, 2020). Cabe questionar se os estudantes, de fato, terão opções de escolhas, ou deverão se adaptar ao(s) itinerário(s) ofertado(s) pela escola. Ademais, inúmeros municípios brasileiros possuem apenas uma escola de Ensino Médio, reduzindo as possibilidades de ofertas dos itinerários formativos.

O aumento da carga horária leva a reflexão sobre as condições de permanência na escola para os jovens que necessitam trabalhar em turno inverso. Conforme Abramo, Venturi e Carrochano (2020 apud Carrochano, 2023, p. 53), a combinação entre trabalho e estudos “marca a condição juvenil brasileira”. Neste âmbito, especialmente para os jovens das classes populares, o NEM pode gerar um processo de escolha, não de trajetórias formativas, mas sobre frequentar a escola ou manter suas atividades de trabalho, que, por vezes, são indispensáveis para o suprimento das necessidades básicas de sua família.

Frente a essas e outras críticas tecidas à reforma, principalmente no que diz respeito ao “enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’” (Silva, 2018, p. 4), o governo, conforme salienta Saviani (2018, p. 40-41), “lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação”. Tais propagandas exaltavam a reforma que, supostamente, trazia um Ensino Médio “novo e revigorado” e sublinhavam a possibilidade do estudante escolher aquilo que deseja estudar (Ortega; Hollerbach, 2022, p. 16). Para Ortega e Hollerbach (2022, p. 8), os comerciais

“configuravam-se como uma poderosa ferramenta de manipulação e coerção social capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio, sem que fosse possível contestá-la a partir do senso comum”.

Tendo em vista as inconsistências entre as concepções propagadas pelos meios de comunicação e o próprio texto da política, a presente pesquisa teve como objetivo verificar como se deu o protagonismo juvenil proposto pela reforma do Ensino Médio na escolha dos itinerários formativos durante a implementação da Lei nº 13.415. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, como expresso a seguir.

## Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico (Gil, 2002), cuja fonte de informação foi composta por artigos de periódicos publicados nos últimos cinco (5) anos, ou seja, entre 2019 e 2023. A busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizou os descritores: “Novo Ensino Médio”, “Reforma do Ensino Médio” e “Lei 13.415”. O uso das aspas procurou garantir o refinamento dos estudos, levando ao total de seiscentos e vinte e nove (629) artigos.

A seguir foram selecionadas as publicações em revistas *qualis A* na avaliação da CAPES (quadriênio 2017-2020) na área da Educação, totalizando quatrocentos e cinquenta e três (453) artigos, dos quais alguns eram duplicados, reduzindo nosso total à trezentos e oitenta e nove (389). Destes, elencamos as pesquisas que apresentaram no título, resumo e/ou palavras-chave, um dos descritores: Novo Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio e/ou Lei 13.415, totalizando trezentos e setenta e quatro (374) artigos.

A partir desse momento efetuou-se a leitura dos resumos e, quando necessário, demais partes do trabalho, a fim de identificar seus objetivos. Nesse processo utilizamos os critérios de inclusão e exclusão, conforme disposto no Quadro 1, de forma que o corpus se reduziu ao número, ainda elevado, de duzentos e trinta e quatro (234) artigos.

**Quadro 1** – Parâmetros de inclusão e exclusão utilizados na seleção dos artigos

Parâmetros de inclusão	Parâmetros de exclusão
Publicado em revistas com <i>qualis A</i> na avaliação CAPES (quadriênio 2017-2020) na área da Educação.	Publicado em revistas com classificação B ou C na avaliação CAPES (quadriênio 2017-2020) na área da educação ou que não possuem avaliação CAPES na área da Educação.
Possui pelo menos um dos descritores selecionados em seu título, resumo e/ou palavras-chave.	Não apresenta nenhum dos descritores selecionados em seu título, resumo e/ou palavras-chave.
Trata de estudos que tenham a política relativa ao Novo Ensino Médio como tema central de discussão	Não trata a política do Novo Ensino Médio como elemento central de discussão ou trata a mesma como elemento secundário
A Reforma do Novo Ensino Médio é tratada como objeto de estudo	A Reforma do Novo Ensino Médio é utilizado como fonte de informação
Trata de pesquisa teórica ou empírica	Trata de propostas didáticas e/ou análise de materiais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A partir dos critérios de inclusão e exclusão identificamos vinte (20) artigos que tratavam sobre o processo de implementação do NEM, os quais constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. Os títulos, autores e informações sobre cada publicação (revista, ano, volume e número) selecionada encontram-se dispostos no Quadro 2.

**Quadro 2** – Identificação dos artigos que compõem o corpus de análise

Revista	Ano, Volume, Número	Título	Autor(es)
Revista Retratos da Escola	2022, v. 16, n. 34	O 'Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás	<b>ALVEZ</b> , Miriam Fábila; <b>OLIVEIRA</b> , Valdirene Alves de
	2022, v. 16, n. 35	Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá	<b>DRAGO</b> , Crislaine Cassiano; <b>MOURA</b> , Dante Henrique
	2022, v. 16, n. 35	O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares	<b>FERREIRA</b> , Eliza Bartolozzi; <b>CYPRIANO</b> , Alessandra Martins Constantino
	2022, v. 16, n. 35	Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul	<b>PERBONI</b> , Fabio; <b>LOPES</b> , Maria de Lourdes de Macedo Ferreira

O processo de implementação do Novo Ensino Médio e o protagonismo juvenil: caracterização da produção acadêmica

	2022, v. 16, n. 35	O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro	<b>PEREIRA</b> , Natália Silva; <b>CIAVATTA</b> , Maria; <b>GAWRYSZEWSKI</b> , Bruno
	2022, v. 16, n. 35	A reforma do ensino médio no Ceará	<b>VIDAL</b> , Eloisa Maia; <b>OLIVEIRA</b> , Ana Gardennya Linard Sirio; <b>AVELAR</b> , Davi Miranda Lucena de
<b>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</b>	2022, v. 17, n. esp. 3	Aspectos iniciais da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso	<b>BONAMINO</b> , Alicia; <b>FERREIRA</b> , Nathacha Monteiro; <b>MUYLAERT</b> , Naira
	2021, v. 16, n. esp. 3	Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”	<b>SILVEIRA</b> , Éder da Silva; <b>SILVA</b> , Monica Ribeiro da; <b>OLIVEIRA</b> , Falconiere Leone Bezerra de
	2022, v. 17, n. esp. 3	Desafios de implementação e reforma no ensino médio: o caso do Ceará	<b>VIEIRA</b> , Sofia Lerche; <b>ANDRADE</b> , Francisca Rejane Bezerra; <b>VIDAL</b> , Eloisa Maia
<b>Educação e Formação</b>	2022, v.7	O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino	<b>CARVALHI</b> , Celso do Prado Ferraz de; <b>CAVALCANTI</b> , Fabio
<b>Reflexão e Ação</b>	2021, v. 29, n. 3,	Reflexões sobre reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul	<b>CARVALHO</b> , Isis Azevedo da Silva; <b>GONÇALVES</b> , Suzane da Rocha Vieira
<b>Práxis Educativa</b>	2020, v. 15	Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências	<b>CHAGAS</b> , Ângela Both; <b>LUCE</b> , Maria Beatriz
<b>Revista Espaço Pedagógico</b>	2023, v. 30	A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro	<b>GAWRYSZEWSKI</b> , Bruno; <b>PEREIRA</b> , Natália Silva
	2023, v. 30	Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto	<b>OLIVEIRA</b> , Adriana Martins de; <b>SILVA</b> , Monica Ribeiro da
<b>Revista Espaço do Currículo</b>	2021, V.14, N.1	Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba	<b>GOMIDES</b> , Fernanda de Paula; <b>SOUSA JUNIOR</b> , Luiz de
<b>Interfaces da Educação</b>	2021, V. 12, N. 35	Novo ensino médio no Rio Grande do Sul: um olhar para o processo de implantação	<b>HABOWSKI</b> , Fabiane; <b>LEITE</b> , Fabiane de Andrade
<b>Revista Atos de Pesquisa em Educação</b>	2022, v.17	Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de Educação da supervisão regional de Joaçaba-SC	<b>MAGRO</b> , Alessandra Nichele; <b>FILIPPIM</b> , Eliane Salete; <b>TREVISOL</b> , Marcio Giuti
<b>Trabalho necessários</b>	2021, v.19, n.39	A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 no Pará	<b>NEGRÃO</b> , Alice Raquel Maia; <b>HORA</b> , Dinair Leal da

	2021, v.19, n. 39	Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: A nova face da modernização-conservadora neoliberal	<b>SILVA</b> , Jamerson Antônio de Almeida da
	2021, v.19, n. 39	O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo	<b>SILVA</b> , Ana Paula Félix de Carvalho; <b>FERERIRA</b> , Eliza Bartolozzi; <b>SANTOS</b> , Kefren Calegari dos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

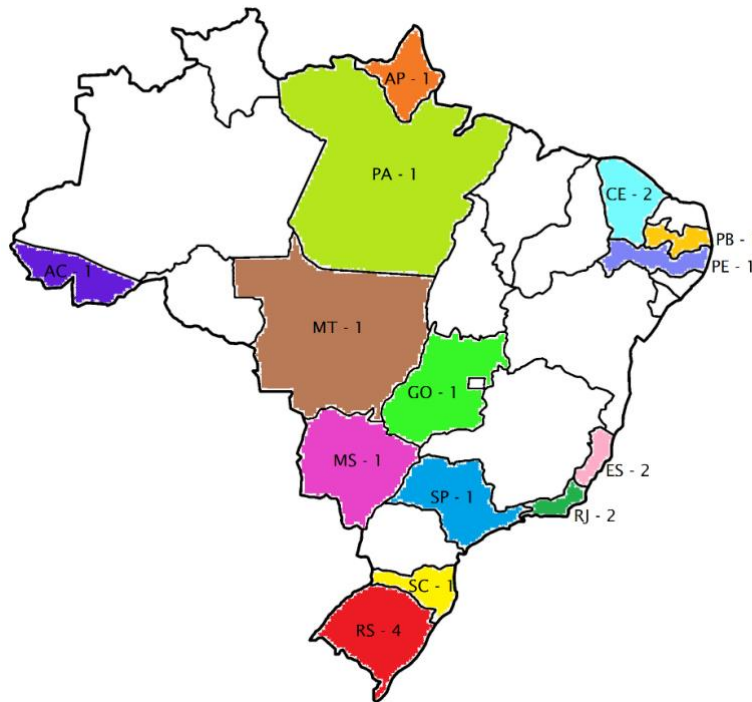
Definido o corpus passamos para a etapa de análise, na qual, construímos uma tabela com as principais características dos trabalhos: artigo, localização, autor(es), objetivo(s), metodologia e resultados que respondessem à nossa intenção de pesquisa.

## Resultados e discussões

Embora a lei da reforma do Ensino Médio tenha sido promulgada em 2017, as publicações que buscam compreender seu processo de implementação se concentram nos anos de 2020 e 2023. Essa conjuntura se dá, pois, a implementação da reforma ocorreu em 2022 e anteriormente a esse período ocorreram processos que visavam a organização das instituições de ensino para as futuras adaptações. Apenas em 2019, experiências isoladas em escolas-pilotos se dedicaram a colocar as novas demandas em prática.

O corpus de análise indicou um panorama geral do país no que diz respeito às características da implementação do NEM. A Figura 1 apresenta os estados onde se concentram as investigações e seu número. Verificamos a existência de publicações em pelo menos dois estados de cada região brasileira, demonstrando que a implementação do NEM é uma preocupação em todo o país, constituindo foco de diversas pesquisas científicas. Os principais achados estão expostos na seção a seguir.

**Imagem 1** – Mapa com a sinalização do número de publicações em cada estado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A análise dos trabalhos inferiu uma tendência dos estados em realizarem, a comando das Secretarias Estaduais de Educação, um questionário de escuta, a fim de verificar os interesses dos jovens a respeito dos itinerários formativos. Esse processo foi relatado nos artigos que se dedicaram à implementação do NEM nos estados de Amapá, Acre, Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (RS).

Pesquisas realizados em Goiás (Alvez; Oliveira, 2022), Amapá (Drago; Moura, 2022) e Rio de Janeiro (Gawryszewski; Pereira, 2023; Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022) denunciaram que os questionários eram “tendenciosos”, com questões que direcionaram “a escolha dos/as estudantes para a formação profissional” (Drago; Moura, 2022, p.369). Segundo os autores a preferência das secretarias estaduais, por uma formação técnica e profissional, se refletiu nos resultados dos três (3) estados em questão.

Os elementos supracitados são preocupantes, pois ao optar pelo itinerário formativo de formação técnica e profissional o estudante pode ter o acesso ao Ensino Superior dificultado. Para ingresso em cursos de graduação o jovem é submetido à exames e vestibulares – entre eles o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) que, além de coordenar o ingresso à cursos superiores da esfera pública, amplia as oportunidades de acesso em instituições privadas por meio de programas como FIES e PROUNI – cuja base de elaboração se encontra vinculada aos conhecimentos de Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Humanas; áreas que se convertem em itinerários formativos no NEM. No itinerário de formação técnica e profissional o estudante dedica uma parcela menor de sua carga horária para o estudo de conhecimentos necessários à realização de tais provas que determinam o ingresso ao Ensino Superior (Rosa; Hansen, 2023).

Sobre o questionário de escuta, Alvez e Oliveira (2022), avaliam que o processo se deu de forma desrespeitosa com os estudantes, uma vez que, foi realizado através de instrumento *online* cujas perguntas impossibilitavam um debate mais amplo. Para as autoras,

A ênfase na participação, ofertada pelos/as reformadores/as, não inclui prerrogativas básicas de escuta respeitosa e perspectiva dialógica, ou ainda, certa autonomia relativa. Esse processo é feito de modo que o indivíduo aceite as condições impostas. O convite para a participação fica restrito ao âmbito da consulta pontual, com curto prazo e o ônus da chancela que coaduna com a proposta (Alvez; Oliveira, 2022, p.106).

É preciso considerar que nem todos os estudantes, em especial, os de maior vulnerabilidade social, possuem acesso à *internet*, fato que os exclui do processo participativo. A aplicação de um questionário destituído de um processo dialógico e sem a garantia de efetiva participação não pode ser considerado um real espaço de escuta. Falar em participação, segundo Dayrell e Carrano (2014, p.120), implica considerar “a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos”. Elementos estes que não vem sendo respeitados no processo de implementação do NEM.

Gawryszewski e Pereira (2023) levantam outra problemática sobre a escolha dos itinerários formativos por meio de questionários. Para os autores, os jovens não conhecem de forma suficiente as áreas para que possam tomar decisões acertadas e sob o discurso do protagonismo

[...] recaem sobre o estudante uma escolha que ele muitas vezes não tem como fazer. Como escolher entre coisas que pouco

conhecem e definir aos 15, 16 anos qual o percurso mais adequado à sua formação? Afinal, ninguém se interessa pelo que não conhece. Se tomarmos como princípio de que o ensino médio tenha o papel de apresentar aos jovens os diferentes campos científicos, desenvolver seus interesses e também a preparação aos processos seletivos para prosseguimento dos estudos em nível superior, por ora, podemos concluir que está falhando clamorosamente (Gawryszewski; Pereira, 2023, p. 19).

Ao estudarem a realidade do Acre, a partir da experiência de escolas-piloto relatada por meio de questionários e entrevistas realizadas com gestores, professores e coordenadores de ensino e pedagógicos, Oliveira e Silva (2023), constataram um contexto confuso em relação à participação da escola na escolha dos itinerários formativos. Mais da metade dos participantes da pesquisa (51,2%) expuseram não ter existido participação nesse processo de escolha. Os demais mencionaram contribuições na definição dos itinerários através de questionários *online*, encontros pedagógicos, via *WhatsApp*, entre outras formas.

Embora os participantes tenham expressado diferentes visões sobre o processo participativo é importante frisar que a pesquisa constatou que a seleção das Rotas de Aprofundamento fora definida de acordo com as condições estruturais da Secretaria de Estado e Educação (SEE/AC) e das escolas. Da mesma forma, as disciplinas eletivas (parte dos itinerários formativos) foram escolhidas pelos professores a partir de um “cardápio” encaminhado pela SEE/AC. Segundo as autoras

[...] o protagonismo juvenil não se materializou na prática escolar das escolas-pilotos como prescrito nos documentos, haja vista que os estudantes não tiveram oportunidade de escolha na definição dos componentes curriculares eletivos, muito menos nas rotas de aprofundamento a partir de seus anseios e necessidades (Oliveira; Silva, 2023, p.18).

A escolha dos itinerários formativos reduzida a um catálogo de opções fornecida pela secretaria estadual de educação, foi relatada em outras pesquisas analisadas, mostrando-se uma tendência entre estados como Acre, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Amapá. Essa realidade demonstra que foi negado às juventudes o exercício democrático na possibilidade de experimentação e escolha de projetos futuros.

Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022) e Gawryszewski e Pereira (2023) analisaram a trajetória de formulação e implementação do NEM no estado do Rio de Janeiro, onde, em 2021, se determinou a obrigatoriedade de dois (2) itinerários formativos em um mesmo município ou microrregião, sendo um deles, necessariamente, de formação técnica e profissional. No estado, o catálogo se refere às disciplinas eletivas – parte integrante dos itinerários formativos – contando com mais de 100 opções elaboradas a partir de sugestões das escolas. O processo de escolha das eletivas através do catálogo, devido ao curto prazo em que a tarefa foi delegada e à necessidade de fechamento do quadro de horários, acenam Gawryszewski e Pereira (2023, p.14), “ocorreu sem debate em muitas escolas, empenhado principalmente em atender as demandas dos professores”.

A implementação da reforma no estado de Mato Grosso do Sul foi estudada por Perboni e Lopes (2022) através de análises documentais e entrevistas com seus responsáveis. Segundo autores os itinerários formativos foram divididos em dois (2) grupos: Itinerários Formativos Propedêuticos e Itinerários Formativos Profissionais. O primeiro “deve seguir o catálogo de cada uma das áreas de conhecimento ofertado pela SED/MS” (Perboni; Lopes, 2022, p.389), onde se encontram listadas as disciplinas de cada itinerário. Já o segundo é composto pelos cursos de: Administração, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária, Ciência de Dados, Informática para Internet, Mecatrônica, Meio Ambiente, Programação de Jogos Digitais, Recursos Humanos, Serviços Jurídicos e Tecnologia da Computação. A orientação é que a escola, analisando as suas possibilidades de escolha, verifique sua estrutura, a exemplo de laboratórios e corpo docente para assim compor unidades curriculares. Observa-se que, novamente, o estudante é colocado como coadjuvante de seu percurso formativo.

No Amapá, relatam Drago e Moura (2022) – após a realização de um estudo bibliográfico e empírico, envolvendo uma entrevista com a gestora da Secretaria Estadual de Educação (SEED) – o catálogo era restrito à formação técnica e profissional. Para os autores

Merece destaque a iniciativa da SEED de não limitar as áreas de conhecimento a serem selecionadas pelas escolas, ou seja, cada escola deveria decidir, em discussões com a comunidade

intra e extra escolar, quais itinerários seriam ofertados entre os cinco apresentados na Lei 13.415/2017, de acordo com as suas especificidades e as escolhas dos/as estudantes (Drago; Moura, 2022, p.368).

Contudo, os autores deste trabalho destacam a aplicação de um questionário tendencioso por parte de SEED, com ênfase no itinerário de formação técnica e profissional – justamente aquele cujas possibilidades encontram-se restritas a um catálogo. Esse fato fica explícito no relato de um professor atuante no estado; segundo ele, ao identificarem a imparcialidade das questões e constatarem que o resultado da escolha dos estudantes havia sido o itinerário de formação técnica e profissional, a escola optou pela realização, de forma autônoma, de um novo questionário revelando um resultado divergente.

As pesquisas analisadas demonstram a contradição entre a proposição e a efetivação do NEM. A política defende os jovens enquanto protagonistas de sua formação ao mesmo tempo que negligencia sua efetiva participação, determinando as possibilidades de percurso formativo pelas imposições das Secretarias Estaduais de Educação. Uma política pública não pode ser considerada participativa se os principais destinatários não foram consultados, ou seja, a política supõe e impõe quais seriam os anseios da juventude, limitando suas possibilidades.

Outro ponto investigado por Oliveira e Silva (2023), no que se refere a implementação do NEM nas escolas-piloto do Acre, foi o entendimento dos educadores sobre o protagonismo juvenil. Segundo as autoras, a maioria dos participantes consideram a ideia positiva, contudo reduzem seu significado a participação dos jovens em atividades/práticas voltadas a projetos assistencialistas e sociais. Considerando a diversidade e desigualdade na oferta do Ensino Médio no estado, a falsa ideia de protagonismo juvenil se mostra perversa com as juventudes, pois, também, retira destes o sentido político de protagonismo, enquanto possibilidade de transformação de suas condições de vida e da própria sociedade (Oliveira; Silva, 2023).

Magro, Filippin e Trevisol (2022) também investigaram as opiniões de profissionais da educação – mais especificamente professores de cinco (5) escolas da rede estadual pertencentes à Coordenadoria Regional de Joaçaba/SC – acerca do protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos. Verificou-se uma visão crítica, pois consideraram que a suposta

intenção da reforma em tornar o Ensino Médio mais atrativo, a fim de diminuir a evasão escolar, depende de “fatores externos, como as condições financeiras ou a necessidade de os alunos trabalharem para ajudar a família, contribuem mais decisivamente para a desistência e evasão escolar”, bem como fazem ressalvas a maturidade dos estudantes ao escolher os itinerários (Magro; Felippin; Trevisol, 2022, p.18). Embora os participantes se mostrem preocupados com a escolha dos jovens pelos itinerários formativos, não houve no trabalho nenhum relato sobre como se deu esse processo.

Ao passo que alguns profissionais da educação analisam de maneira crítica o processo de escolha dos itinerários formativos, encontramos em nossa amostra educadores alinhados às propostas do NEM. Habowski e Leite (2021), ao analisarem as compreensões de professoras e coordenadoras sobre a implementação do NEM em dez (10) escolas-piloto da região das Missões no RS, inferiram que os professores consideram os itinerários formativos importantes, uma vez que, atendem aos interesses dos estudantes. Em suas palavras “agora os alunos têm voz e vez para escolher, falar, interagir [...]” (Habowski; Leite, 2021, p.761). Contudo, também, não encontramos menção no trabalho sobre o processo de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes.

A pesquisa de Carvalho e Gonçalves (2021) destacou que num primeiro momento, no sentido de colocar a reforma em ação no RS, os estudantes responderam a um questionário elaborado pela Secretaria da Educação (SEDUC) e participaram de uma atividade denominada “Maratona Criativa”. Para tal, estudantes do Ensino Médio e de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental foram divididos em grupos temáticos, organizaram e apresentaram atividades a comunidade escolar e, em seguida, dois projetos/temáticas foram selecionados pela escola. A SEDUC ressaltou que iria assessorar a escolha dos itinerários oferecidos. No entanto, em uma atuação isolada a SEDUC elaborou e “entregou pronto para cada escola as disciplinas que deveriam constar no currículo, bem como a carga horária e o modo como cada itinerário deveria ser implementado” (Carvalho; Gonçalves, 2021, p.200).

Complementando esse limitado cenário de escolha, Carvalho e Gonçalves (2021) e Chagas e Luce (2020) – ao analisar documentalmente a implementação da reforma no RS – destacam que as escolas puderam ofertar

apenas dois (2) itinerários formativos. Caso o estudante queira cursar algum itinerário diferente terá que se deslocar até outra cidade. Assim como Chagas e Luce (2020, p.15) questionamos se haverá transporte caso o estudante queira cursar um itinerário diferente do ofertado na escola de sua cidade?, “Haverá planejamento microrregional para a oferta de variedade de itinerários formativos?” e quais as condições de planejamento e financeiras, bem como a preocupação com a liberdade de escolha do estudante para que esse projeto possa se efetivar?

Reflexões semelhantes foram levantadas por Gomides e Sousa Júnior (2021), ao analisar os percursos de implementação do NEM na Paraíba. Para os autores, a decisão dos estudantes limita-se a escolher a escola que possui o itinerário desejado. Nessa direção, relatam Vieira, Andrade e Vidal (2022, p.2248), estados como o Ceará em que a Secretaria de Educação possui setenta e quatro (74) municípios com apenas uma escola de Ensino Médio e determinou que as escolas propiciem dois (2) itinerários formativos que contemplem as quatro (4) áreas do conhecimento, a fim de “ampliar a abrangência”, tornam ainda mais limitado o protagonismo juvenil.

Um contexto semelhante foi observado no estado de São Paulo, evidenciam Carvalho e Cavalcanti (2022). Utilizando-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, os autores verificaram que as seis (6) ações de implementação dos itinerários formativos foram realizadas de maneira *online*, limitando o diálogo e a participação dos alunos e professores. A SEDUC-SP definiu que “todas as escolas deverão ofertar, no mínimo, duas opções de itinerários de aprofundamento curricular, sendo que todas as áreas do conhecimento devem ser contempladas nas opções ofertadas” (Carvalho; Cavalcanti, 2022, p.12). A definição dos itinerários no estado se deu a partir da disponibilização, pela SEDUC-SP, de onze (11) opções.

Em pesquisa sobre o NEM no RS, Silveira, Silva e Oliveira (2021) acenam as disparidades entre as escolas públicas e privadas. Constatou-se, através de entrevistas com docentes de duas (2) escolas-piloto e uma (1) escola privada que vinha implementando o NEM a título de experimentação, que diferentemente do que ocorreu na rede pública, onde “cada percurso mescla duas áreas, com vários componentes novos que são fixos nas matrizes curriculares, com conteúdos e habilidades também preestabelecidos”, na rede

privada, “os percursos/itinerários podem ocorrer por dentro da mesma área do conhecimento e de cursos oferecidos através dos componentes curriculares, de forma isolada ou interdisciplinar” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p.1576).

A nova estruturação do Ensino Médio – onde se enfatiza, para os três (3) anos, apenas a obrigatoriedade do Português e da Matemática – traz para as escolas uma série de novas disciplinas, atreladas à ideia de flexibilização curricular. O negligenciamento da formação básica geral em prol de uma formação que supostamente atenda aos desejos dos jovens, gera uma série de disciplinas que, pela falta de formação docente, acabam, em muitos casos, sendo mal ministradas. Enquanto isso, a rede privada, conforme destacado, ludibria o sistema, mantendo um ensino voltado à formação geral e de forma propedêutica; conservando e acentuando a dualidade estrutural do Ensino Médio onde a elite, bem preparada, ocupa grande parte das vagas dos cursos universitários.

A análise das pesquisas encontrou formas de participação das juventudes mais limitadas do que as já apresentadas, a exemplo dos estados de Pernambuco, Espírito Santo e Pará. Em Pernambuco, destaca Silva (2021, p. 97), a “margem de escolha dos estudantes é reservada às unidades curriculares eletivas e optativas, as quais juntas somam 560 horas das 1440 horas dos itinerários formativos”. Segundo o autor, no estado as pesquisas sobre o projeto piloto do NEM indicam que, embora tenha ocorrido algum envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, a implementação da reforma seguiu a tradição gerencialista já bastante consolidada.

Em pesquisa no estado do Espírito Santo, Ferreira e Cypriano (2022) destacam que as escolas passaram a ofertar disciplinas eletivas, como forma de atender às exigências da flexibilização curricular, no segundo semestre de 2020. Entrevistas com diretores/as de dezesseis (16) escolas do estado identificaram que o protagonismo juvenil, ditado pela reforma, se limitou a escolha de disciplinas eletivas previamente disponibilizadas. Somado ao exposto, Silva, Ferreira e Santos (2021, p.48), defendem que a reforma pode sobrecarregar os educadores, pois a orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) “é que os estudantes escolham as eletivas de forma articulada ao seu projeto de vida e, cabe aos professores, ter criatividade e ‘comprometer-se em desafiar e estimular os estudantes’ (SEDU, 2020a, s/p)”.

Embora nosso olhar esteja sobre as juventudes e a forma como são impactadas pelo NEM, é preciso mencionar o quanto a reforma repercute no trabalho docente. Nos últimos anos, em virtude da precarização do trabalho docente, nos deparamos com professores com exaustivas cargas horárias semanais, atuando em diferentes redes e escolas. O NEM, somado a essa realidade, resulta em docentes assumindo uma série de disciplinas, para as quais, sequer possuem formação. Essas condições – agravadas pela possibilidade de contratação de profissionais com notório saber, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 – “impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino” (Carvalho, 2018, p.50). Para além de prejuízos educacionais, é necessário destacar que a “fragilização, flexibilização, condições de trabalho, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico”, ocasionam aos docentes “sofrimento, adoecimento, desistência, cansaço excessivo, conflitos e perda de controle do próprio trabalho” (Alves et al, 2020, p. 66).

Retomando a discussão sobre o exercício de escolha dos jovens frente aos itinerários formativos, outra limitada atuação pode ser observada no Pará. Conforme destacam Negrão e Hora (2021), no início da reforma, encontrava-se previsto que os itinerários seriam definidos pelo Conselho Estadual de Educação e não pelas escolas e/ou estudantes. Aspecto semelhante foi identificado no Mato Grosso do Sul; estado em que Bonamino, Ferreira e Muylaert (2022), buscaram compreender, através de análise documental e entrevistas, o processo de implementação segundo as características vigentes no ano de 2020. De acordo com os autores, até o ano citado, a Secretaria Estadual de Educação do Estado (SEE-MT) aguardava a elaboração dos diagnósticos das capacidades da rede, bem como das definições do Conselho Estadual de Educação, para então decidir sobre os itinerários que seriam incorporados ao currículo do estado.

Muitas pesquisas concluíram que a reforma do NEM se trata de um projeto ideológico, acolhido sem delongas pelos estados. Nas palavras de Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022, p. 470), que estudaram a realidade de implementação no Rio de Janeiro, “a reforma é a materialização de um projeto da classe dominante para a educação brasileira, em disputa nas últimas

décadas, e com o qual a SEEDUC-RJ já estava em sintonia”. Nesse mesmo sentido, Alvez e Oliveira (2022, p.106), afirmam que “a reforma do ensino médio de Goiás já nasceu pronta”. Enquanto Chagas e Luce (2022, p.16) afirmam que

[...] existe um alinhamento entre as propostas do Ministério da Educação para o Ensino Médio e as ações da Seduc-RS, agente que assumiu uma função de simples reprodução das orientações federais – fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico – sem preocupação com uma construção democrática, envolvendo estudantes, professores e comunidade escolar.

A imposição da flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos em convergência com os pressupostos defendidos pelo capital, destacam Carvalho e Cavalcanti (2022, p.15), “aprofunda o processo de negação da formação geral e de fragilização do currículo”. Para autores a reforma aprofunda os problemas educacionais, uma vez que, instrumentaliza o currículo e cria a falsa expectativa de uma escolha para os estudantes, pois os itinerários formativos além de não possibilitar a melhora da formação profissional e o preparo para o trabalho, diminuem significativamente as possibilidades de formação geral.

Ainda sobre as avaliações dos autores dos trabalhos de nosso *corpus*, destacamos a passagem de Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022, p. 477), ao apontarem que a implementação do NEM representa o aprofundamento e a institucionalização do empresariamento da educação “consolidando mais uma derrota para a classe trabalhadora nessa conjuntura regressiva de neocapitalismo”. Somado a isto, Oliveira e Silva (2023, p.18), reforçam que a “reforma do ensino Médio se deu de maneira impositiva, através de uma medida provisória”, considerando as necessidades dos Institutos e Fundações empresariais da educação e desconsiderando a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área.

## Considerações finais

As juventudes brasileiras corriqueiramente são vistas, inclusive por formuladores de políticas públicas, como sujeitos de características homogêneas, negligenciando suas diversidades de ser e viver, tendo em vista as diferenças sociais, culturais, de gênero, religião, entre outras. O Ensino Médio

historicamente possui uma estrutura engessada que pouco atende às demandas juvenis. Em 2017, a Lei nº 13.415, visando romper com essa visão, trouxe uma reforma que supostamente possuía como objetivo maior o atendimento dos interesses dos jovens.

Ao verificar como se deu o protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos durante a implementação da Lei nº 13.415 encontramos contradições entre o proposto e o efetivado. A análise do *corpus* da pesquisa permitiu inferir que a implementação do NEM tratou os estudantes como coadjuvantes e não protagonistas, como a reforma sugere. Fato que se repetiu nos diferentes estados brasileiros. A participação das juventudes acabou limitada, na maioria dos casos, entre duas opções de itinerários formativos ou a mudança de escola.

Constatou-se que as Secretarias de Educação determinaram quais seriam os itinerários formativos ofertados, priorizando os de formação técnica e profissional. Esse contexto contribui para a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que os estudantes de menor poder aquisitivo tem sua possibilidade de escolha limitada à oferta da escola, bem como uma redução da carga horária dedicada ao estudo de conhecimentos necessários à realização das provas que determinam o ingresso ao Ensino Superior. Elementos estes que não impactam os estudantes de escolas privadas.

Neste sentido, acreditamos que a propaganda falaciosa difundida pelos meios de comunicação a respeito do NEM é tendenciosa; busca convencer a todos sobre uma necessária reforma do Ensino Médio que atenda aos interesses dos jovens para, na verdade, atender aos interesses do capitalismo vigente. Não podemos deixar de considerar que o NEM, assim como a BNCC, faz parte de uma reforma empresarial da educação fundamentada na responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012). Nas palavras de Zan e Krawczyk (2018, p.118)

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.

Embora tenhamos ressalvas ao NEM, é importante destacar que não nos opomos à ideia de protagonismo juvenil, mas buscamos esclarecer que a Lei

13.415/2017, além de gerar diversos impactos negativos à educação, não atende a esse objetivo. Defendemos que o Ensino Médio deve formar cidadãos críticos e reflexivos, sem desconsiderar que, nesse processo, se atenda aos interesses das juventudes e se incorporem suas vivências dentro do ambiente escolar.

Acreditamos que o presente estudo tenha contribuído para o entendimento acerca das intenções e impactos do NEM no cenário educacional brasileiro; permitindo elencar inúmeras questões quanto às possibilidades, os desafios e as reais intenções da política: as escolas têm condições físicas para ampliar sua carga horária? Quais são as possibilidades curriculares para as diversas disciplinas que possuíram suas cargas horárias reduzidas? Os professores estão preparados para trabalhar a partir dessa nova configuração? Os estudantes compreendem o que são os itinerários formativos? Jovens de, aproximadamente, 15 anos possuem clareza sobre suas escolhas futuras?

As questões supracitadas não fizeram parte deste estudo, mas merecem ser investigadas. Desejamos que a presente pesquisa incentive e colabore com novas investigações, bem como, encoraje as lutas por uma educação que, de fato, atenda às necessidades e anseios de nossas juventudes.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556/3776> . Acesso em: 11 jul. 2024.

ALVES, Miriam Fábria; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, pp.89-109, jan./abril. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487/1096>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ALVES, Ursolina Ataíde; *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n° 2, pp.62-79, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535/537>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ANDRE, Marli. O que é um Estudo de Caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v.22, n.40, pp.95-103,

jul./dez.2013. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BONAMINO, Alicia; FERREIRA, Nathacha Monteiro; MUYLAERT, Naira. Aspectos iniciais da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 3, pp. 2254-2272, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16620/14974>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CARROCHANO, M. C. Condição juvenil, trabalho e ações coletivas: notas a partir do contexto pandêmico. *In*: OLIVEIRA, V. H. N (org.). **Debates sobre Juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023. p. 48 – 70.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fabio. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Educação & Formação**, v. 7, e7317, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7317/6919>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p.

CAVALCANTI, Ana. Cláucia. D. Cidadania, participação e diálogo: o protagonismo juvenil como fundamento da formação crítica e da autonomia na educação. **Educação**, 48(1), e111/1–27, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64880>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653>. Acesso em: 7 fev. 2024.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. v. 10, p. 1-6, 2002.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DA SILVA SILVEIRA, Éder; DA SILVA, Monica Ribeiro; DE OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma

análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, pp. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DE OLIVEIRA, Adriana Martins; DA SILVA, Monica Ribeiro. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a Experiência das Escolas-Piloto. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e14343, abr. 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14343>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DE PAULA GOMIDES, Fernanda; DE SOUSA JÚNIOR, Luiz. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, pp. 1-15, mar. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56955>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DRAGO, Crislaine Cassiano; MOURA, Dante Henrique. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, pp. 357-376, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, pp. 443-461, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1471/1116>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; PEREIRA, Natália Silva. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, pp. e14355, abr. 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355>. Acesso em: 7 fev. 2024.

HABOWSKI, Fabiane; DE ANDRADE LEITE, Fabiane. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 745-767, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6027/4639>. Acesso em: 7 fev. 2024.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei n o 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MAGRO, Alessandra Micheli; FELLIPIN, Eliane Salete; TREVISOL, Marcio Giusti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da supervisão regional de Joaçaba-SC. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, pp. 9759, 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 11 jul. 2024.

NEGRÃO, Alice Raquel Maia; DA HORA, Dinair Leal. A regulamentação e as primeiras ações de implementação da reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/2017 no Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, pp. 106-135, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47155>. Acesso em: 7 fev. 2024.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, pp. 1051-1066, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfvvNPmY8s/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ORTEGA, André Randazzo; HOLLERBACH, Joana D.'arc Germano. Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e37849, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jYF7vFdBxFPvs9GfXzXmx9w/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 11 jul. 2024.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2 Ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003, 425p.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, pp. 377-397, mai./ago.2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, Natália Silva; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463-481, mai./ago. 2022. 2. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ROSA, Poliana Antunes da; HANSEN, Taís Regina. Os itinerários formativos do Novo Ensino Médio. In: TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de (Org.). **Os interesses dos jovens gaúchos em Ciência e Tecnologia**: projeto ROSES-RS 2022. Santa Maria: Facos-UFSM, 2023, p. 128-137.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-45.

SILVA, Ana Paula Félix de Carvalho; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; DOS SANTOS, Kefren Calegari. O “novo ensino médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, pp. 36-57, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, Jamerson. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2024.

VIDAL, Eloisa Maia; OLIVEIRA, Ana Gardennya Linard Sirio; DE AVELAR, Davi Miranda Lucena. A reforma do ensino médio no Ceará. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 337-356, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1470/1111>. Acesso em: 7 fev. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; VIDAL, Eloisa Maia. Desafios de implementação e reforma no Ensino Médio: O caso do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 3, pp. 2235-2253, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16608>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 113-122.

*Editor(a) responsável: Fernando Cezar Ripe da Cruz*

*Recebido em: 09/02/25*

*Aceito em: 17/07/25*

### **Taís Regina Hansen**

Licenciada em Física pela Universidade Federal da Fronteira Sul, mestra em Ensino de Física e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

✉ [ta.hansen@acad.ufsm.br](mailto:ta.hansen@acad.ufsm.br)

 <http://lattes.cnpq.br/0449721950785988>

 <https://orcid.org/0000-0003-4818-5211>

### **Andressa Aita Ivo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Universidade Federal de Pelotas.

✉ [dessaaita@gmail.com](mailto:dessaaita@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/5435147861393098>

 <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>

### **Thaiane Bonaldo do Nascimento**

Licenciada em Educação Física, Mestre em Educação Física e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

✉ [thaiane.bonaldo@ufsm.br](mailto:thaiane.bonaldo@ufsm.br)

 <http://lattes.cnpq.br/0085345710719172>

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-616X>