



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS CHAPECÓ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GLADIS BLANGER CANELLO**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): ESTADO DO  
CONHECIMENTO SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

**CHAPECÓ - SC**

**2025**

**GLADIS BLANGER CANELLO**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): ESTADO DO  
CONHECIMENTO SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudécir dos Santos

**CHAPECÓ - SC**

**2025**

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Canello, Gladis Blanger

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017):  
ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR:  
Dissertação de Mestrado em Educação / Gladis Blanger  
Canello. -- 2025.  
95 f.:il.

Orientador: Doutor Claudécir dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2025.

1. Ensino Médio. 2. Lei nº 13.415/2017. 3. Estado do  
Conhecimento. 4. Análise Curricular. 5. Políticas  
Educativas. I. Santos, Claudécir dos, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.


**GLADIS BLANGER CANELLO**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): ESTADO DO  
CONHECIMENTO SOBRE A REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.


Esta dissertação foi defendida em: 05/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **CLAUDECIR DOS SANTOS**  
Data: 18/11/2025 23:16:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Claudecir dos Santos  
Presidente da banca/Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA**  
Data: 19/11/2025 16:41:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira  
Membro titular interno

Documento assinado digitalmente  
 **ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT**  
Data: 21/11/2025 10:59:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt  
Membro titular externo

Ao meu marido, meu porto seguro, e aos meus filhos, minha alegria constante. Sem o amor, o apoio incondicional e a paciência de vocês, esta conquista não seria possível. Dedico este trabalho com todo o meu amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio e à presença de pessoas muito especiais, que me acompanharam ao longo de toda esta jornada acadêmica.

Ao meu marido, Odimar, meu mais sincero agradecimento pelo amor, compreensão e incentivo constantes, fundamentais para enfrentar os desafios do mestrado e conciliar a vida acadêmica e familiar. Aos meus filhos, Bruno e Arthur, agradeço pelo carinho, paciência e apoio, que sempre foram minha maior fonte de força e motivação.

À minha querida amiga Janaína Eberle, expresse minha gratidão pelo incentivo inicial e pela confiança em minha capacidade. Seu apoio ao longo desta caminhada, nos momentos de dúvida e de conquista, foi essencial e inspirador. Às amigas Ângela e Naira, agradeço pela amizade construída durante o mestrado, marcada pela parceria, apoio mútuo e pela leveza que tornaram essa trajetória mais significativa.

Ao meu orientador, Claudécir, agradeço profundamente pela dedicação, paciência e compromisso ao longo de todo o processo. Suas orientações, críticas construtivas e incentivo constante foram decisivos para o desenvolvimento desta dissertação e para o meu crescimento acadêmico e intelectual.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt, integrantes da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições valiosas, leituras atentas e observações criteriosas, que contribuíram de forma significativa para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro, por meio da concessão de bolsa de estudos, essencial para viabilizar a dedicação às atividades acadêmicas e a conclusão desta pesquisa.

## RESUMO

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017, tem sido objeto de intensos debates e controvérsias no campo educacional brasileiro, por provocar alterações significativas na organização curricular, na estrutura escolar e no cotidiano de docentes e discentes. O objetivo geral deste estudo é analisar, por meio de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, as produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2024 sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), com o intuito de identificar os principais temas, impactos e percepções de docentes e discentes, bem como as lacunas e desafios relacionados à sua implementação e reformulação curricular. O percurso metodológico seguiu as etapas de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (Kohls-Santos e Morosini, 2021). O levantamento foi realizado nas bases de dados da CAPES, do IBICT e da SCIELO, resultando na seleção de 18 produções acadêmicas (teses e dissertações) que compuseram o corpus de análise. Para aprofundar a investigação, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2018), que possibilitou uma triagem rigorosa do material e a extração de inferências qualificadas. Os resultados da categorização revelaram três eixos analíticos principais: 1) os impactos da Reforma na prática docente e no cotidiano estudantil, evidenciando sobrecarga, burocratização e precarização; 2) as percepções dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio, que indicam um protagonismo juvenil limitado e tensões entre o discurso oficial e a realidade escolar; e 3) os desafios de implementação nos contextos federativos, com variações significativas e aprofundamento das desigualdades regionais e estruturais. Conclui-se que o movimento da produção acadêmica entre 2017 e 2024 reflete uma crítica consistente à implementação da Reforma, evidenciando contradições entre seus objetivos declarados e seus efeitos concretos. O estudo contribui ao sistematizar tendências do conhecimento e ao evidenciar lacunas para futuras investigações, especialmente quanto à necessidade de estudos longitudinais e de maior representatividade em contextos periféricos e rurais.

Palavras-chave: ensino médio; lei nº 13.415/2017; Estado do Conhecimento; análise curricular; políticas educacionais.

## ABSTRACT

The High School Reform, established by Federal Law No. 13,415/2017, has been the subject of intense debate and controversy within the Brazilian educational field, as it introduced significant changes to curricular organization, school structure, and the daily lives of teachers and students. The general objective of this study is to analyze, through a *State of Knowledge* investigation, academic works published between 2017 and 2024 on the High School Reform (Law No. 13,415/2017), aiming to identify the main themes, impacts, and perceptions of teachers and students, as well as the gaps and challenges related to its implementation and curricular restructuring. The methodological path followed the stages of Annotated, Systematized, Categorized, and Propositional Bibliography (Kohls-Santos & Morosini, 2021). The survey was carried out using the CAPES, IBICT, and SCIELO databases, resulting in the selection of 18 academic works (theses and dissertations) that composed the corpus of analysis. To deepen the investigation, the *Content Analysis* technique (Bardin, 2011; Franco, 2018) was applied, enabling a rigorous screening of the material and the extraction of qualified inferences. The results of the categorization revealed three main analytical axes: (1) the impacts of the Reform on teaching practice and students' daily life, highlighting work overload, bureaucratization, and precarization; (2) students' perceptions of the New High School, indicating limited youth protagonism and tensions between official discourse and school reality; and (3) the challenges of implementation in federative contexts, with significant variations and the deepening of regional and structural inequalities. It is concluded that the movement of academic production between 2017 and 2024 reflects a consistent critique of the Reform's implementation, revealing contradictions between its stated objectives and its concrete effects. The study contributes by systematizing knowledge trends and highlighting gaps for future research, especially regarding the need for longitudinal studies and greater representativeness in peripheral and rural contexts.

Keywords: high school; law no. 13,415/2017; State of Knowledge; curriculum analysis; educational policies.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Visão geral da Consulta Pública Online – Ministério da Educação .....	35
Tabela 2 – Resultados por quesitos .....	43
Tabela 3 – Descritores e base de dados aplicados na primeira coleta - 12/07/2024.....	58
Tabela 4 – Segunda coleta, com operadores booleanos - 30/07/2024 .....	60
Tabela 5 – Terceira coleta, com filtros de exclusão - 30/07/2024.....	61
Tabela 6 – Quarta seleção, com leitura parcial - 01/08/2024 a 22/08/2024.....	61
Tabela 7 - Quinta seleção - Trabalhos excluídos após aplicação dos critérios.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da dissertação por capítulos, questões norteadoras e objetivos específicos.....	16
Quadro 2 – Comparativo das alterações nas normas educacionais.....	26
Quadro 3 – Mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio.....	29
Quadro 4 – Estudo analítico dos dados obtidos por meio dos quesitos com alternativas de resposta fechada. Resultados (quantitativo).....	39
Quadro 5 – Etapas metodológicas do Estado do Conhecimento e aplicação da Análise de Conteúdo.....	52
Quadro 6 – Trabalhos selecionados para a etapa de análise.....	65
Quadro 7 – Categorias analíticas construídas a partir da leitura das 18 produções acadêmicas selecionadas .....	71
Quadro 8 - Principais desafios identificados na produção acadêmica .....	73
Quadro 9 - Lacunas identificadas na produção acadêmica .....	74
Quadro 10 - Direções investigativas sugeridas .....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Visão geral da Consulta Pública Online – Ministério da Educação.....	35
Gráfico 2 – Total de interações de professores, por estado.....	37
Gráfico 3 – Total de interações de estudantes, por estado.....	38
Gráfico 4 – Consulta Pública, resultados finais por quesitos (qualitativo).....	41
Gráfico 5 – Total de trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa CAPES, IBICT e SCIELO.....	59
Gráfico 6 - Distribuição dos 18 trabalhos por ano e metodologia.....	64
Gráfico 7 - Distribuição dos 18 trabalhos por regiões.....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGB	Formação Geral Básica
GO	Goiás
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OBS	Observação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro

SC	Santa Catarina
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SP	São Paulo
UF	Unidade Federativa
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS DA TRAJETÓRIA (1837-2024)</b>	<b>19</b>
2.1 ENSINO SECUNDÁRIO	20
2.2 O 2º GRAU	23
2.3 O ENSINO MÉDIO	24
2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO	25
<b>2.4.1 Um Percurso de Revisões e Desafios</b>	<b>27</b>
<b>2.4.2 Impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)</b>	<b>32</b>
<b>3 A CONSULTA PÚBLICA - PORTARIA MEC Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 - E A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO</b>	<b>34</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>49</b>
4.1 BASE DE DADOS	54
<b>4.1.1 Scientific Electronic Library Online (SCIELO)</b>	<b>54</b>
<b>4.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES</b>	<b>54</b>
<b>4.1.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT</b>	<b>55</b>
4.2 DESCRITORES	55
<b>5 O ESTADO DO CONHECIMENTO: CORPUS E ANÁLISE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017–2024)</b>	<b>57</b>
5.1 ETAPAS DE LEVANTAMENTO DO CORPUS	58
<b>5.1.1 Bibliografia Anotada</b>	<b>58</b>
<b>5.1.2 Bibliografia Sistematizada</b>	<b>60</b>
<b>5.1.3 Bibliografia Categorizada</b>	<b>69</b>
<b>5.1.4 Bibliografia Propositiva</b>	<b>71</b>
5.2 DESAFIOS E LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	73
5.3 PROPOSIÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	75

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A reforma curricular do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) tem sido um dos temas mais debatidos no campo educacional brasileiro nos últimos anos. Essa reformulação propôs uma série de mudanças que impactaram diretamente a organização do currículo, a estrutura escolar e o cotidiano de professores e estudantes. Conforme destacado por Saviani (2012), as reformas educacionais no Brasil têm sido historicamente marcadas por tentativas de alinhamento às demandas socioeconômicas, mas frequentemente geram controvérsias e desafios em sua implementação.

A reformulação curricular do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017 representa um marco na educação brasileira, promovendo mudanças significativas na estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Desde sua promulgação, a reforma tem sido alvo de intensos debates acadêmicos e políticos, evidenciando tanto avanços quanto retrocessos, além de diferentes interpretações e desafios. Compreender o impacto dessas transformações e o estado atual do conhecimento científico sobre o tema é fundamental para orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e futuras pesquisas. Nesse sentido, Gatti (2018) destaca que a eficácia e a equidade da reforma dependem de uma avaliação cuidadosa do contexto escolar e de uma adequada capacitação dos docentes.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado Novo Ensino Médio, representou uma inflexão nas políticas públicas de educação no Brasil, provocando intensos debates acadêmicos e políticos sobre os impactos, limites e potencialidades do novo ordenamento. A literatura aponta tanto avanços quanto retrocessos, evidenciando uma multiplicidade de interpretações, percepções e desafios.

Diante desse cenário, esta pesquisa insere-se no campo das investigações educacionais, adotando a abordagem do tipo *Estado do Conhecimento*, com foco em estudos publicados entre 2017 e 2024 - período que abrange desde a promulgação da referida lei até a conclusão do primeiro ciclo de implementação da nova proposta curricular. O objetivo geral deste estudo é analisar produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2024 sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a partir de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, com o intuito de identificar os principais temas, impactos e percepções de professores e estudantes, bem como lacunas e desafios relacionados à sua implementação e reformulação curricular.

Para organizar o desenvolvimento do trabalho, a dissertação está estruturada em seis capítulos, cuja síntese é apresentada no Quadro 1, oferecendo uma visão clara e organizada do percurso investigativo e da função de cada capítulo.

Quadro 1 – Estrutura da dissertação por capítulos, questões norteadoras e objetivos específicos

<b>CAPÍTULO</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>	<b>OBJETIVOS / FUNÇÃO DO CAPÍTULO</b>
<b>I - INTRODUÇÃO</b>	–	Apresenta o contexto e a relevância do estudo, justifica a pesquisa, define objetivos gerais e organiza a estrutura da dissertação.
<b>II - ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS DA TRAJETÓRIA (1837-2024)</b>	Como se deu a evolução histórica e legislativa do Ensino Médio no Brasil, e de que forma a Lei nº 13.415/2017 se insere nesse processo?	Mapear a evolução histórica e legislativa do Ensino Médio, contextualizando a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e sua inserção no processo histórico da educação brasileira.
<b>III - A CONSULTA PÚBLICA (PORTARIA MEC Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023) E A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO</b>	Quais são as percepções e avaliações de professores e estudantes sobre os impactos da implementação da Lei nº 13.415/2017, com base na Consulta Pública de 2023?	Analisar as percepções e avaliações de professores e estudantes sobre os impactos da reforma, com base na Consulta Pública (Portaria MEC nº 399/2023).
<b>IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	–	Detalha a abordagem do Estado do Conhecimento, critérios de seleção do corpus, estratégias de coleta e análise de dados, garantindo rigor metodológico e validade da pesquisa.
<b>V – O ESTADO DO CONHECIMENTO: CORPUS E ANÁLISE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017–2024)</b>	Quais são os principais temas, tendências, desafios e lacunas abordados nas pesquisas acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio (2017–2024)?	Delimitar e caracterizar o corpus de análise, identificando temas e tendências; evidenciar desafios e lacunas; analisar impactos e percepções de professores e estudantes, propondo direções para pesquisas futuras.
	Como a produção acadêmica evidencia temas, tendências, lacunas e desafios da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)?	Sistematizar e aprofundar a análise das informações extraídas do corpus, destacando tendências, desafios e lacunas, além de propor direções para pesquisas futuras e possíveis implicações para políticas educacionais.

<b>VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<p style="text-align: center;">–</p>	Consolida os principais resultados da pesquisa, apresenta contribuições teóricas e práticas, aponta limitações e sugere recomendações para políticas, práticas pedagógicas e futuras pesquisas.
--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As questões dispostas no Quadro 1 guiam a análise das produções científicas, oferecendo uma visão ampla dos debates acadêmicos sobre a reformulação curricular do Ensino Médio. A partir do corpus selecionado, busca-se compreender como os diferentes campos do saber têm sido representados - ou negligenciados - nesse novo modelo, além de evidenciar os principais desafios pedagógicos enfrentados.

A análise das percepções de professores e estudantes, presente nos estudos revisados, permite refletir sobre os efeitos concretos da política curricular na vida escolar e nas práticas pedagógicas. Com isso, a pesquisa contribui para a compreensão crítica da reforma, à luz das experiências registradas na literatura acadêmica e das lacunas ainda não superadas pela política educacional vigente.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia adotada fundamenta-se no Estado do Conhecimento (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021), que possibilita uma análise abrangente e crítica das produções acadêmicas, revelando tendências, contradições e lacunas, além de apontar direções para futuras pesquisas. Gadotti (2009) reforça que o mapeamento sistemático das produções científicas é essencial para construir uma base sólida de conhecimento e sustentar debates informados sobre políticas públicas e seus desdobramentos.

Dessa forma, esta dissertação proporciona uma análise ampla e crítica das políticas e impactos no Ensino Médio brasileiro, articulando evidências históricas, percepções de protagonistas da educação e produções acadêmicas recentes, com o objetivo de oferecer contribuições teóricas e práticas relevantes para a implementação do Novo Ensino Médio.

Antes de adentrar na análise das produções acadêmicas e dos impactos da Reforma do Ensino Médio, faz-se necessário compreender o percurso histórico e as transformações que marcaram essa etapa da Educação Básica ao longo do tempo. Assim, o próximo capítulo apresenta uma contextualização sobre o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, destacando seus marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como as condições que culminaram na promulgação da Lei nº 13.415/2017. Essa retomada histórica permite situar a

reforma em um processo mais amplo de disputas e continuidades nas políticas educacionais brasileiras.

## **2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS DA TRAJETÓRIA (1837-2024)**

A compreensão do Ensino Médio no Brasil requer um olhar atento sobre sua trajetória histórica, marcada por reformas sucessivas e pela influência dos contextos políticos, econômicos e sociais de cada período. Entre 1837 e 2024, essa etapa da educação básica passou por transformações profundas, desde o ensino secundário voltado às elites imperiais até as atuais políticas de reestruturação do currículo. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama geral dessa trajetória, mapeando a evolução histórica e legislativa, além, de contextualizar a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e sua inserção no processo histórico da educação nacional.

O Ensino Médio é a fase final da educação básica no Brasil, com duração de três anos, e tem como objetivo principal aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além de preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o futuro. Durante esse período, os adolescentes ganham maior independência e tornam-se mais aptos a tomar suas próprias decisões, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000). Nesse contexto, a educação no Ensino Médio visa não só ao desenvolvimento acadêmico, mas também à formação integral dos jovens, proporcionando-lhes ferramentas para o exercício da cidadania e a preparação para a vida adulta.

No entanto, mesmo sendo uma etapa crucial na formação dos jovens, o Ensino Médio tem enfrentado, historicamente, dificuldades persistentes em sua oferta e manutenção. Essas dificuldades resultam de decisões rápidas, superficiais e muitas vezes inconsistentes tomadas pelo Estado, que impactam diretamente a legislação educacional e as políticas públicas relacionadas a essa etapa de ensino (Saviani, 2012). A falta de continuidade e profundidade nas reformas educacionais frequentemente contribui para um cenário de instabilidade e desafios na implementação de políticas que atendam às necessidades de formação dos estudantes.

A organização do ensino brasileiro, por sua vez, tem sido moldada ao longo dos anos pelo contexto político, social e econômico de cada época. Dessa forma, as reflexões sobre a Educação no Brasil, considerando suas fases de desenvolvimento cognitivo, reforçam a conexão entre as mudanças históricas e os contextos que influenciam diretamente o sistema educacional (Romanelli, 1986). Essa dinâmica histórica ajuda a compreender as transformações nas políticas educacionais e a complexidade de suas implementações, que precisam considerar as realidades e as demandas de cada momento histórico para promover uma educação de qualidade e efetiva para os jovens.

Ao analisar a educação a partir de sua trajetória histórica, é possível entender melhor como ela se desenvolveu e pode ser aplicada na prática no Brasil. Seja por meio das políticas sociais, das reivindicações por melhores condições ou dos interesses socioeconômicos e políticos, a educação sempre esteve ligada ao desenvolvimento das pessoas, tanto individual quanto coletivamente. Para Fátima Pinto e Dias (2018, p. 505), a educação é:

[...] desde a sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda. A partir dessa concepção, pode-se deduzir que, embora a educação seja um processo constante na história de todas as sociedades, o processo educativo não é o mesmo em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculado ao projeto de cidadania e de sociedade que se quer ver emergir por meio desse mesmo processo.

A compreensão das diversas fases da educação brasileira e seus contextos históricos permite aprofundar a análise crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, buscando uma melhoria contínua da qualidade educacional.

## 2.1 ENSINO SECUNDÁRIO

No início da história do Brasil, o ensino secundário era um privilégio das famílias mais ricas, funcionando como um símbolo de status social. A chegada da família real portuguesa, em 1808, fez surgir uma preocupação com a formação intelectual dos futuros líderes do país. Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino secundário do Brasil (Zotti, 2005). Lá, os alunos tinham aulas de latim, grego, francês, inglês, retórica, além de matérias como geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra.

Durante o período imperial, de 1821 a 1889, o principal objetivo do ensino secundário era preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Naquela época, o ensino técnico e profissional não era uma prioridade para as autoridades brasileiras. As opções de escolas de ensino secundário eram limitadas, restritas principalmente aos liceus de algumas províncias e ao Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Esse colégio era, em sua maioria, frequentado pelos filhos das famílias mais ricas, mas também acolhia filhos de professores, órfãos em situação de vulnerabilidade e filhos de militares mortos na Guerra do Paraguai (Colégio Pedro II, 2014).

Em 1889, com a Proclamação da República, o ensino secundário ainda tinha como principal finalidade preparar os alunos para a entrada nos cursos superiores. Durante esse

período, várias reformas foram inovadoras, resultando em mudanças nos currículos, na duração dos cursos e na ampliação das instituições (Brasil, 1891; Bomeny, s.d.).

Entre as principais reformas educacionais no nível secundário ocorridas durante a chamada República Velha - período entre 1889 e 1930 - destaca-se a primeira delas, conhecida como Reforma Benjamin Constant, realizada em 1890 e que instituiu um tempo de sete anos para a conclusão do ensino secundário, denominado clássico ou humanista (Saviani, 2007).

A falta de controle por parte do Estado resultou em escolas com currículos desorganizados e de qualidade questionável. Em 1915, esse modelo descentralizado foi alterado pelo Decreto Nº 11.530 (Brasil, 1915), de 18 de março de 1915 (Cury, 2009, p. 733-734).

Com a reforma João Luiz Alves (Tambara, 2009), também conhecida por lei Rocha Vaz, no ano de 1925, o ensino passou a ser seriado e com duração de 6 anos, sendo o último deles composto por um curso de filosofia. Essa reforma ampliou relativamente a função do ensino secundário, ao propor, para esse nível, preparo fundamental e geral para a vida (Decreto Nº 16.782 a, de 13 de janeiro de 1925).

Sobre este período, Nagle (2001, p. 174-175) expressa que os primeiros indícios de transformação foram notáveis de 1920 a 1929, por exemplo:

Os que aparecem no nível superior de escolarização, em que o diploma de médico e de engenheiro e suas funções começam a ter maior prestígio, alterando, assim, a situação de exclusivo prestígio que apresentava o diploma de bacharel em direito. A ausência de articulação do ensino profissional, nos seus graus elementares, com os outros níveis e ramos de ensino, especialmente com o ensino secundário – reduto da formação humanista e, portanto, aristocrático – impedia, no âmbito do sistema escolar, qualquer possibilidade de desenvolvimento ou de aceitação daquele tipo de ensino. A barreira era, antes de tudo, de natureza social, que assim se expressava no setor da valorização. Por isso mesmo, não eram razões ou princípios de natureza educacional ou pedagógica os responsáveis por aquela falta de articulação. [...] Da mesma forma que, historicamente, os sistemas escolares se desenvolveram do topo para a base – da escola superior para a primária -, no caso brasileiro o prestígio do ensino profissional começava a manifestar-se no nível superior da escolarização, sem que, até esse momento, se estendesse ao nível elementar.

É a partir destas reflexões que o ensino secundário começa a ganhar evidência e a ser avaliado por novos olhares, elevando-o a um patamar que rompe com paradigmas pré-estabelecidos em décadas e até mesmo séculos anteriores.

A partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, houve um foco na estruturação do ensino secundário no Brasil. A Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), estabeleceu frequência obrigatória e regulamentou sobre notas e transferências dos alunos entre colégios. Além disso, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um de formação geral e outro específico de preparação para ingressar no nível

superior - havia variação no currículo a depender do curso superior que o aluno desejasse ingressar.

É importante destacar que, nesse período, a economia brasileira enfrentava dificuldades devido à crise do capitalismo mundial no final da década de 1920. De acordo com Dallabrida (2009, p. 185), essas reformas tinham como objetivo formar alunos autônomos e produtivos, alinhados com a sociedade disciplinar e capitalista que estava se consolidando no Brasil nos anos de 1930.

Essa reforma teve um impacto significativo na formação do Ensino Médio como o conhecemos hoje. Foi nesse período que o ensino secundário passou a ser considerado um curso regular, com normas padronizadas em todo o país, incluindo a habilitação para o ingresso no nível superior. Segundo Gatti (2010), essa padronização foi crucial para garantir maior uniformidade e qualidade na educação, preparando os alunos de forma mais eficaz para os desafios do ensino superior e do mercado de trabalho.

A Era Vargas foi marcada por reformas importantes no ensino secundário no Brasil, destacando-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabelecida pelo Decreto Nº 4.244, em 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942). Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), na Reforma Educacional Capanema, os cursos colegiais foram divididos em clássico e científico, com três anos de duração e o objetivo de também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.

Era clara a diferença na educação secundária entre os jovens das classes rica e popular. Enquanto os mais ricos recebiam uma boa preparação para os exames de entrada nas universidades, os da classe popular não estavam preparados.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro fez mudanças na educação. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (Constituição de 1946), em seu Art. 168, destacou a necessidade de uma legislação abrangente para a educação (Brasil, 1946). Com isso, após um longo processo liderado por Clemente Mariani, que foi ministro da educação e saúde, foi criada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, durante o governo do presidente João Goulart (Brasil, 1961).

A LDB sancionada pela Lei nº 4.024/1961 definiu e regulamentou o sistema de educação nacional com base na Constituição de 1946. Posteriormente, foi atualizada pela Lei nº 9.394/1996, que definiu e regulamentou o sistema de educação nacional com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). O novo regramento estabeleceu as diretrizes e bases da educação brasileira, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação, além de prever outras providências importantes como: garantir o direito à educação gratuita e de qualidade para toda a população; valorizar os profissionais da

educação, assegurando formação adequada, plano de carreira e condições dignas de trabalho; estabelecer o dever da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios em oferecer educação pública; organizar os níveis e modalidades de ensino, como a educação básica - infantil, fundamental e médio - e o ensino superior; definir os princípios da gestão democrática do ensino público; e estabelecer diretrizes para a inclusão, diversidade e respeito às diferenças culturais, sociais e regionais (Brasil, 1961).

Um exemplo concreto das diretrizes estabelecidas pela LDB de 1961 aparecia no seu Artigo 34, que organizava o ensino secundário em dois ciclos: 1) O Curso Ginásial, com duração de quatro anos - equivalente aos anos finais do atual Ensino Fundamental; 2) O Curso Colegial - correspondente ao atual Ensino Médio. Essa estrutura foi mantida até a reforma educacional de 1971, evidenciando como a LDB serviu não apenas para estabelecer princípios gerais, mas também para definir, na prática, a organização do sistema educacional brasileiro.

## 2.2 O 2º GRAU

Durante a ditadura militar no Brasil, o Ensino Médio passou a ser chamado oficialmente de 2º Grau. Essa mudança ocorreu com a Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971), que reestruturou o sistema educacional brasileiro.

Em 1971, uma nova LDB foi sancionada pelo então presidente Emílio G. Médici. A Lei nº 5.692/1971 unificou o ensino secundário e técnico, dando origem ao 2º Grau, com um currículo que enfatizava uma formação mais técnica e profissionalizante, e com o objetivo de formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Na referida Lei, o Ensino Médio ainda não era obrigatório para quem fosse menor de idade. (Brasil, 1971).

Uma mudança relevante no ensino de 2º Grau durante o Regime Militar ocorreu em 1976, quando o governo brasileiro, por influência dos Estados Unidos, tornou obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira no currículo dessa etapa escolar. A partir da decisão, o ensino de Língua Inglesa passou a ganhar destaque em relação a outras línguas estrangeiras (Brasil, 1975).

No início dos anos 1980, a crise econômica e a luta por um regime democrático promoveram movimentos por direitos civis, liberdades e eleições diretas. Nesse cenário, foi criada a CRFB/88, que no Art. 205 diz que a educação é “direito de todos e dever do Estado”, com regras específicas para o Ensino Médio (Brasil, 1988). A partir da década de 1980, o Ensino Médio no Brasil passou por diversas transformações impulsionadas por mudanças sociais, econômicas e políticas.

Com a redemocratização, surgiu um movimento em favor de uma educação mais inclusiva e democrática, que resultou na CRFB/88. A Carta Magna firmou a educação como um direito de todos e dever do Estado, garantindo o acesso universal ao ensino (Freitas, 2002). Segundo Gatti e Barreto (2009), essa nova visão educacional não se concentrou apenas na inclusão, mas também na mudança das práticas de ensino, destacando a importância da formação completa dos estudantes e da participação da comunidade na gestão das escolas, com o objetivo de criar uma sociedade mais justa e igualitária.

### 2.3 O ENSINO MÉDIO

Com a criação da LDB N° 9.394/1996, o 2º Grau passou a ser denominado Ensino Médio, com duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.

A nova lei trouxe diretrizes para um currículo mais flexível e adaptável, com foco na formação completa do aluno, abordando aspectos culturais, científicos e tecnológicos (Libâneo, 1996). Saviani (2003) destaca que a LDB foi um marco importante na busca por uma educação de qualidade, enfatizando a necessidade de considerar as realidades sociais e culturais dos estudantes, o que é essencial para uma formação equitativa e justa.

Essas contribuições ressaltam que a LDB não apenas reformulou as diretrizes do Ensino Médio, mas também estabeleceu um novo paradigma educacional, que busca preparar os estudantes para os desafios do Século XXI, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

É neste sentido que, com base em estudos e análises acerca de adequações no sistema educacional na fase final do ensino escolar, surge o Novo Ensino Médio. Da idealização à concretização, foram sete anos. Neste período, muitas foram as discussões, as avaliações positivas, negativas e as críticas que contribuíram para que o cerne do projeto fosse consolidado.

### 2.4 O NOVO ENSINO MÉDIO

O Projeto de Lei (PL) 5.230/23 (Brasil, 2023b) alterou a Lei n° 9.394, de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e definiu as diretrizes para a política nacional de Ensino Médio.

Por sua vez, a Medida Provisória N° 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei n° 13.415/2017 (Brasil, 2017b), recebeu aprovação em um cenário político instável, caracterizado

pela fragilidade democrática. Tais leis inserem-se em um contexto de intensas disputas no campo da política educacional, especialmente voltada para a última etapa da Educação Básica (Ferretti; Silva, 2017; Moura; Lima Filho, 2017).

Desse modo, a aprovação das referidas leis promove mudanças importantes na estrutura do Ensino Médio no Brasil, destacando-se pela reconfiguração do currículo e do financiamento. Entre as principais alterações estão a criação de uma divisão entre o currículo obrigatório e a parte opcional, a possibilidade de oferta de algumas disciplinas à distância, a abertura para novos convênios e parcerias com a iniciativa privada, entre outros (Brasil, 2017b). Além disso, Gatti (2009) complementa essa perspectiva ao afirmar que um currículo abrangente não deve apenas atender às demandas do mercado de trabalho, mas também promover o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos. Para Gatti (2009), a formação integral deve incluir a participação ativa da comunidade na gestão educacional, fortalecendo a relação entre escola e sociedade.

Após a aprovação das normas em todo o território nacional, a implementação da lei ocorreu, nos estados brasileiros, no ano de 2022. Os retrocessos, que já tinham sido previstos desde a aprovação, tornaram-se claros no primeiro ano de implementação, período marcado por controvérsias que ganharam destaque na mídia e resultaram em protestos em diversas partes do país, exigindo a revogação (Ratier, 2023).

Com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que instituiu as alterações do Novo Ensino Médio e estabeleceu maior integração e flexibilidade curricular, além da oferta de itinerários formativos, alunos do 1º, 2º e 3º Anos passaram a ter carga horária maior ao longo dos três anos, passando de 2.400 horas para 3 mil horas. Destas, 1.800 horas foram destinadas às disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e outras 1.200 horas, aos itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), aprovada em 16 de fevereiro de 2017

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT5, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.1616, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017b, n.p.).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), as alterações no Ensino Médio em relação ao Novo Ensino Médio (NEM) - Lei nº 13.415/2017, em vigor até o final de 2024 - encontram-se ilustradas conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 2 – Comparativo das alterações nas normas educacionais

<b>COMO ERA</b>	<b>Como ficou com a Lei Federal nº13.415/2017</b>	<b>Como ficou com o Projeto de Lei n.º 5.230-C de 2023 - Lei Federal nº 14.945 de 31 de julho de 2024</b>
<b>CARGA HORÁRIA</b>		
2.400 horas	3.000 horas	3.000 horas - segundo o PNE, deve ser ampliada para 4.200 horas.
<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)</b>		
1.800 horas	1.800 horas, no máximo	Art. 35-C. 2.400 horas no mínimo - IF com aprofundamento; Art. 35-C. Parágrafo único. 2.100 horas no mínimo - IF com FTP.
<b>ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF)</b>		
Não tinha	1.200 horas, no mínimo	Art. 36. 600 horas, no mínimo - IF com aprofundamento e FTP;  Art. 36. V: Para IF com FTP - Cursos Técnicos -, deve-se considerar a carga horária mínima prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. OBS.: Em ambos os casos, deve-se assegurar o mínimo de 3.000 horas para o Ensino Médio.
<b>ESTRUTURA CURRICULAR – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b> Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares provenientes da BNCC		
Linguagens e suas Tecnologias: Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa.	Linguagens e suas Tecnologias, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa.	Art. 35-D. I: Linguagens e suas tecnologias, integrada por: Língua Portuguesa e suas literaturas, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.
Matemática	Matemática e suas Tecnologias, Matemática	Art. 35-D. II: Matemática e suas Tecnologias.
Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química.	Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Biologia, Física, Química.	Art. 35-D. III: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, integrada por: Biologia, Física e Química.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Filosofia, Geografia, História e Química.	Art. 35-D. IV: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrada por: Filosofia, Geografia, História e Química.
	OBS.: Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nas três séries.	OBS. A BNCC deverá ser cumprida integralmente ao longo da FGB - em todas as séries.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: OBS. = Observação; PNE. = Plano Nacional de Educação; FTP. = Formação Técnica e Profissional; BNCC. = Base Nacional Comum Curricular.

Este quadro evidencia as transformações na estrutura do Ensino Médio no Brasil, desde o modelo anterior à Lei nº 13.415/2017 até as recentes alterações propostas pelo Projeto de Lei nº 5.230-C de 2023, que culminou na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. As mudanças refletem um esforço para adaptar o currículo às necessidades contemporâneas, equilibrando uma formação geral sólida com a flexibilidade para os estudantes explorarem seus interesses e aspirações profissionais. A nova legislação busca assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação abrangente, preparando-os para os desafios do Século XXI.

#### 2.4.1 Um Percurso de Revisões e Desafios

A Lei nº 14.945/2024, teve sua primeira aprovação na Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024. Na sequência, o projeto seguiu para o Senado Federal, onde recebeu uma série de alterações que exigiram seu retorno à Câmara. Ao longo desse tempo, diversas audiências públicas foram realizadas com o intuito de debater o texto, que até a primeira quinzena de abril havia recebido 49 emendas de senadores (MEC, n.d.). Somente depois da segunda deliberação da Câmara dos Deputados, ocorrida em julho de 2024, o projeto foi encaminhado para sanção presidencial.

Este cenário é avaliado como desfavorável pelos representantes da área da Educação e também por parlamentares de ambas as casas legislativas. Embora defendam a aprovação do projeto, temem que, devido a agendas paralelas, o Projeto de Lei seja efetivamente votado apenas em 2025.

Essa preocupação foi expressa por Gabriel Corrêa, diretor de Políticas Públicas e uma das lideranças do Todos Pela Educação<sup>1</sup>, organização da sociedade civil que tem como objetivo

<sup>1</sup> Disponível na íntegra em: <https://todospelaeducacao.org.br/>.

melhorar a qualidade da educação básica no Brasil. Em entrevista ao site da *Cable News Network* (CNN) Brasil, publicada em 19 de maio de 2024, Corrêa alertou que, caso o projeto entre em votação no Congresso apenas no segundo semestre de 2024, “todo o trabalho normativo vai transbordar para o ano que vem”. Isso significa que se torna muito difícil que as mudanças comecem em 2025” (CNN Brasil, 2024). Caso esse atraso se confirme, a implementação do novo Ensino Médio só teria início em 2026.

Em 19 de junho de 2024, o projeto do NEM foi aprovado, com ressalvas, na Comissão de Educação (CE) do Senado Federal e voltou à Câmara dos Deputados para nova análise e aprovação na Casa. Conforme matéria publicada na mesma data na página oficial do Senado, um dos pontos com proposição de mudança diz respeito aos itinerários formativos, que são disciplinas, oficinas, projetos e núcleos de estudo que os estudantes podem escolher nos três anos do Ensino Médio. Da forma como foram aplicados, no entanto, os itinerários receberam muitas críticas por proporem conteúdos e atividades de pouca valia para a trajetória educacional dos estudantes (Agência Senado, 2024).

A nova proposta de reforma fortalece os itinerários formativos, mas articulando-os com as quatro áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, integrada pela biologia, física e química; e ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pela filosofia, geografia, história e sociologia. No caso da formação técnica e profissional, os itinerários devem ser organizados de acordo com o BNCC e com os eixos definidos nos currículos nacionais de educação profissional e tecnológica. (Agência Senado, 2024, n.p.).

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou, na quarta-feira, 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. Antes disso, em 9 de julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou a lei que cria o Novo Ensino Médio, seguindo as alterações feitas pelo Senado.

Esse processo de idas e vindas ao Congresso reflete um padrão recorrente das políticas educacionais brasileiras, marcadas por descontinuidades e reformulações constantes. Como observa Saviani (2018), a educação no Brasil tem sido conduzida por políticas de governo, e não de Estado, o que fragiliza a consolidação de um projeto educacional consistente e de longo prazo. Nessa mesma direção, Cury (2002) destaca que a instabilidade normativa compromete a efetivação do direito à educação como política pública estruturante.

Diante do exposto, para melhor elucidar este percurso histórico, o Quadro 3, disposto na sequência, apresenta um resumo dos eventos e mudanças mais importantes relacionadas ao Novo Ensino Médio, destacando cada fase da implementação e revisão da reforma.

Quadro 3 – Mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio

ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
1996	LDB 9334/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2016	Medida Provisória 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
2017	Lei de Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017	Flexibiliza o currículo com itinerários formativos em áreas específicas.
2018	BNCC	Estabelece o currículo mínimo: 60% comum e 40% itinerários formativos.
2020	Portaria sobre Implementação	Define o cronograma de implementação para 2022.
2021	Decreto sobre Educação Profissional	Reforça a educação técnica/profissional como parte dos itinerários formativos.
2022	Início da Implementação	Aplicação escalonada do NEM no 1º ano, com currículo flexível - Primeiro da Implantação do NEM.
2023	Consulta Pública Portaria Nº 399, de 8 de março de 2023	MEC abre consulta pública, em 08/03/2023, para discutir possíveis alterações no NEM.
2023	O poder executivo Federal, em outubro de 2023, envia ao Congresso Nacional o PL Nº 5.230/23	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de Ensino Médio.
2024	O PL Nº 5.230/2023, que prevê uma nova Reforma no Ensino Médio, já passou pelo processo de tramitação, e a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, foi aprovada. Esta lei determina a reestruturação do NEM a partir de 2025.	Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, na quarta-feira, 31 de julho, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio.  A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos dados provenientes do Ministério da Educação (MEC).

Nota: NEM. = Novo Ensino Médio; PL. = Projeto de Lei.

Para Silva (2021), o argumento para tal reforma baseou-se na crise do Ensino Médio, evidenciada pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados em 2016 e que expuseram os resultados negativos das escolas estaduais desde 2011. Conforme citou a autora:

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), quase dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Entre os motivos estão: necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%), dificuldades de acesso à escola (10,9%), falta de interesse (40,3%), entre outros motivos (21,7%). O governo, ao lançar mão desses dados,

interpretou, como e com quem quis os sinais da “crise do Ensino Médio”, assumindo para si a forma e o conteúdo da mudança como se este fosse o único caminho possível (Carrano, 2017 *apud* Silva, 2021, p. 2).

Essa leitura crítica da “crise do Ensino Médio” é compartilhada por Frigotto (2018), ao afirmar que o discurso de modernização e flexibilização curricular oculta um projeto de formação voltado à adaptação do jovem ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Nessa perspectiva, as reformas acabam reproduzindo uma lógica neoliberal de gestão educacional, centrada em resultados e eficiência, e não nas necessidades formativas dos estudantes.

Na verdade, o Ensino Médio no Brasil vem passando por problemas: falta de professores, infraestrutura precária e políticas frágeis para o acesso e permanência dos jovens. No entanto, os defensores da Reforma não propõem um debate para resolver esses problemas, mas divulgam que o Ensino Médio é falido e sem perspectivas, o que acaba por reforçar um discurso de desvalorização e desmotivação (Silva, 2021).

Na mesma linha de raciocínio sobre como se deu a articulação política para a reforma do ensino, Mendonça e Fialho (2020) mencionam que a Medida Provisória nº 746/2016, avaliada como autoritária pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e pelo Fórum Nacional da Educação, apressou a Reforma do Ensino Médio sem a devida articulação com outros níveis de ensino e sem o envolvimento de professores.

Mainardes (2018) reforça essa percepção ao discutir que as políticas educacionais são o resultado de disputas e negociações entre diferentes atores sociais, e não meras decisões técnicas. Quando o processo de elaboração é centralizado, como ocorreu com a MP 746/2016, há o enfraquecimento da participação democrática e o distanciamento entre o texto legal e as práticas reais das escolas.

Ferretti (2018a) detalha suas considerações acerca dos efeitos da reforma do ensino:

O que a reforma instituída pela Lei 13.415 fez foi, não apenas subverter completamente a proposta de integração entre o Ensino Médio (formação propedêutica) e formação profissional como, além disso, piorar o quadro oferecido pelo Decreto 2208/1997. De acordo com tal decreto, os jovens matriculados em escolas de Ensino Médio poderiam, a partir da segunda série, matricular-se, se assim o desejarem, em cursos de formação profissional, oferecidos por diferentes instituições, inclusive privadas, constituindo a forma concomitante. Mas o fariam, continuando a frequentar o Ensino Médio até o completar por inteiro, o que não é contemplado pela Lei 13.415, posto que a formação profissional é, apenas, um dos itinerários formativos, ficando a formação geral restrita ao início do curso, por meio da BNCC. Além disso, em nenhum dos dois casos propõe-se a integração interna entre seus componentes. [...] Nesse sentido, a Lei 13.415, além de confusa, contribui também para o aligeiramento da educação profissional a ser disponibilizada pelo

Ensino Médio, o qual é anunciado, em primeiro lugar, pela redução da carga horária desta, na condição de itinerário formativo e, posteriormente, [...] pela oferta e reconhecimento de formação profissional realizada por meio de “convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, comprovada, tal formação, por atividades de caráter prático não escolar. (Ferretti, 2018a, p. 265).

Ferretti (2018a) também destaca que a Lei nº 13.415/2017 subverteu a proposta de integração entre Ensino Médio e formação profissional, ao restringir a formação geral e permitir itinerários pouco articulados, o que, segundo o autor, contribuiu para o “aligeiramento da educação profissional” (Ferretti, 2018a, p. 265). De modo semelhante, Frigotto (2018) e Ramos (2017) argumentam que a Reforma do Ensino Médio reduziu a carga horária de formação geral e fragmentou o currículo, aprofundando desigualdades entre as redes pública e privada. Essa fragmentação, segundo os autores, compromete o caráter formativo e crítico da educação, substituindo-o por uma lógica instrumental e utilitarista.

Nesse sentido, a literatura evidencia que o processo de reforma do Ensino Médio foi marcado por decisões centralizadas e pouco dialógicas, além de trazer impactos significativos para professores e estudantes.

Diante desse cenário de sucessivas reformulações e debates em torno da Lei nº 13.415/2017 e, mais recentemente, da Lei nº 14.945/2024, torna-se essencial compreender como essas mudanças vêm sendo analisadas e percebidas pela comunidade acadêmica. Como destaca Saviani (2013), compreender as reformas educacionais exige situá-las em seu contexto histórico e político, pois elas expressam as contradições das relações entre Estado, sociedade e educação. Nesse sentido, as revisões do Ensino Médio não podem ser entendidas apenas como ajustes curriculares, mas como reflexo das disputas ideológicas que atravessam a política educacional brasileira.

#### **2.4.2 Impactos da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)**

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, consolidou um movimento de reconfiguração curricular iniciado nas décadas anteriores e alinhado às demandas do mercado de trabalho e às metas de internacionalização da educação. No entanto, sua implementação provocou intensos debates no campo educacional, sobretudo quanto aos seus efeitos na organização pedagógica, nas condições estruturais das escolas e no cotidiano de professores e estudantes.

No que se refere à organização curricular, a reforma introduziu os itinerários formativos e reduziu a carga horária da formação geral básica, gerando preocupações sobre a fragmentação

do conhecimento e a desigualdade na oferta entre as redes. Apesar do discurso de flexibilização e escolha, a efetiva possibilidade de diversificação curricular ficou restrita, sobretudo nas escolas públicas (Ramos, 2022).

Em relação à estrutura escolar, muitos sistemas de ensino enfrentaram dificuldades para atender às novas exigências legais. A carência de infraestrutura, a ausência de professores com formação específica e a limitação de recursos tecnológicos comprometeram a implementação dos itinerários e acentuaram disparidades regionais (Cruz, 2020).

Já no cotidiano de professores e estudantes, a reforma repercutiu em sobrecarga de trabalho docente, insegurança diante das novas orientações pedagógicas e desmotivação estudantil diante da limitação de itinerários. Em muitos casos, observou-se que a promessa de protagonismo juvenil e de inovação pedagógica não se concretizou, revelando contradições entre o discurso oficial e as condições reais de oferta do ensino (Oliveira, 2021).

Essas dimensões evidenciam que, embora a Reforma do Ensino Médio tenha sido apresentada como uma modernização da educação brasileira, seus efeitos revelaram desigualdades estruturais e fragilidades históricas do sistema escolar. Essa realidade motivou o amplo debate público, realizado em 2023, que buscou repensar os rumos da política educacional - tema que será discutido no capítulo seguinte.

De modo geral, este estudo tem como objetivo analisar produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2024 sobre a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017, a partir de uma pesquisa de Estado do Conhecimento. O intuito é identificar os principais temas, impactos e percepções de professores e estudantes, bem como lacunas e desafios relacionados à implementação da lei e à reformulação curricular.

Como objetivo específico, busca-se mapear a evolução histórica e legislativa do Ensino Médio, contextualizando a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e sua inserção no processo histórico da educação brasileira.

Desse modo, a presente pesquisa se propõe a contribuir com a reflexão sobre os efeitos e significados atribuídos à Reforma do Ensino Médio na vida de professores e estudantes, articulando os resultados encontrados ao debate sobre políticas públicas e currículo, além de responder à questão norteadora: *Como se deu a evolução histórica e legislativa do Ensino Médio no Brasil e de que forma a Lei nº 13.415/2017 se insere nesse processo?*

Dessa forma, ao compreender o percurso histórico, político e legislativo que culminou nas reformas do Ensino Médio, especialmente nas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, observa-se que tais mudanças não ocorreram de forma linear ou consensual, mas foram marcadas por disputas, revisões e tensões entre diferentes atores sociais e institucionais.

Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como essas transformações foram recebidas pela sociedade, em especial pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo - professores e estudantes. É a partir dessa perspectiva que o capítulo seguinte examina a Consulta Pública instituída pela Portaria MEC nº 399/2023 e as avaliações dos principais atores da escola acerca do Novo Ensino Médio, buscando compreender como essas percepções evidenciam as contradições, limites e possibilidades da política de reforma, discutida amplamente na consulta pública de 2023.

### **3 A CONSULTA PÚBLICA - PORTARIA MEC Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 - E A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES ACERCA DO NOVO ENSINO MÉDIO**

A reforma do Novo Ensino Médio foi apresentada com o propósito de enfrentar problemas históricos dessa etapa da educação básica, como a evasão escolar, a baixa qualidade do ensino e o desinteresse dos estudantes. Buscava-se, assim, tornar o Ensino Médio mais atrativo e flexível. No entanto, mesmo antes da implementação completa, autores como Motta e Frigotto (2017) e Ferretti (2018b) já alertavam para as fragilidades da proposta em relação à realidade das escolas brasileiras. Em síntese, para esses autores, a reforma curricular priorizava soluções imediatistas, sem enfrentar as raízes estruturais - econômicas, políticas e sociais - dos problemas educacionais.

Essas críticas mostraram-se pertinentes ao longo dos quase sete anos que se seguiram à aprovação da Lei nº 13.415/2017. As justificativas iniciais da reforma não se alinharam aos resultados observados em sua implementação, levando o Ministério da Educação (MEC) a publicar a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que instituiu uma Consulta Pública para avaliar e reestruturar a Política Nacional de Ensino Médio.

De acordo com Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio<sup>2</sup>, foram utilizados diferentes instrumentos para consulta, possibilitando que a sociedade, especialmente a comunidade educacional, pudesse acompanhar os debates e os posicionamentos relativos à reestruturação da política para o Ensino Médio no país. Como resultado dos *webinários*, audiências públicas, coleta de manifestações pela Plataforma Participa + Brasil, entre outras ações, a consulta envolveu cerca de 170.000 interações de estudantes, professores, gestores e jovens que não se identificaram como estudantes

Na plataforma da Consulta Pública *Online* (MEC)<sup>3</sup>, é possível acompanhar, de forma atualizada, o número de interações e consultas concluídas por professores, estudantes, gestores

---

<sup>2</sup> Informações sobre os resultados da Consulta Pública podem ser acessadas na íntegra em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio/resultados>. Especificamente sobre o Relatório, as informações podem ser acessadas na íntegra em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>.

<sup>3</sup> Informações podem ser acessadas na íntegra em: <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/8QSUD>

e jovens não identificados como estudantes. A Tabela 1 abaixo apresenta um panorama dessas interações.

Tabela 1 – Visão geral da Consulta Pública *Online* – Ministério da Educação

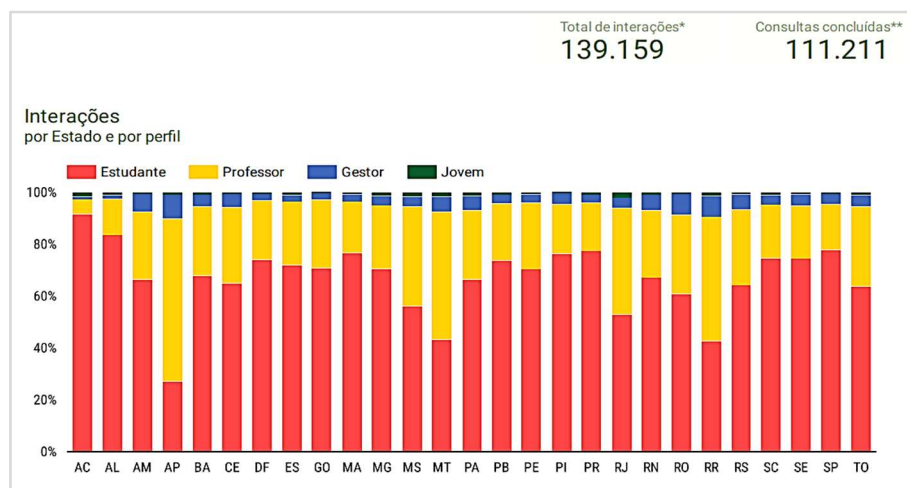
PERFIL	CONTAGEM	
	Total de Interações <sup>4</sup>	Consultas concluídas <sup>5</sup>
Geral	139.159	111.221
Estudantes	103.405	81.134
Professores	30.274	25.502
Gestores	5.480	4.575
Jovem	1,1 mil	-----

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nota: Com base nos dados provenientes da Consulta Pública *Online* (julho de 2024)<sup>6</sup>.

Além disso, a Plataforma Participa + Brasil disponibilizou o documento *Resumo da Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio*, contendo informações sobre o status da consulta, que ocorreu entre 24 de abril e 6 de julho de 2023. A seguir, apresenta-se um gráfico com a visão geral das interações registradas na Consulta Pública Online do MEC.

Gráfico 1 – Visão geral da Consulta Pública *Online* – Ministério da Educação



Fonte: Dados disponíveis na Consulta Pública Online (janeiro de 2025)<sup>7</sup>.

Legenda descritiva: Vermelho (Estudantes); Amarelo (Professores); Azul (Gestor); Verde (Jovens).

<sup>4</sup> Total de interações é a quantidade de vezes que alguém inicia a consulta pública, podendo ter finalizado ou não o questionário.

<sup>5</sup> Consultas concluídas é a quantidade de vezes que alguém inicia a consulta pública e responde pelo menos 90% das perguntas específicas para o seu perfil.

<sup>6</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p\\_cpqwqf426c](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p_cpqwqf426c)

<sup>7</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p\\_cpqwqf426c](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p_cpqwqf426c).

Este Gráfico 1, proveniente da Consulta Pública *Online* do MEC, demonstra a distribuição das interações realizadas, separando-as por estados brasileiros e por tipo de usuário: estudante, professor, gestor e jovem. Os dados gerais revelam um total de 139.159 interações<sup>8</sup>, das quais 111.211 foram concluídas<sup>9</sup>, o que indica o número de interações que atingiram o objetivo proposto. O Gráfico 1 utiliza barras verticais, onde cada barra representa um dos estados brasileiros. As diferentes cores presentes em cada barra indicam a proporção de cada perfil de usuário dentro daquele estado específico.

A análise dos dados revela que os estudantes<sup>10</sup> são o grupo com maior número de interações na maioria dos estados, o que é um resultado esperado, por se tratar de um contexto educacional. A participação dos professores apresenta uma variação bastante significativa, pois observa-se uma presença docente bem expressiva em alguns estados, como Alagoas (AL), Amazonas (AM) e São Paulo (SP), enquanto em outros, como Acre (AC), Distrito Federal (DF) e Goiás (GO), a participação dos professores é menor. Os perfis de gestor e jovem demonstram uma participação menor em comparação com estudantes e professores, embora estejam presentes na maioria dos estados.

Em síntese, a análise da distribuição de interações na Consulta Pública - Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023 - sobre o Novo Ensino Médio demonstra uma forte presença de estudantes, uma variação notável na participação de professores e uma menor, mas existente, participação de gestores e jovens. É provável que essa distribuição desigual reflita a influência de diversos fatores, como o nível de engajamento de cada grupo, as características dos sistemas educacionais nos diferentes estados brasileiros e a própria natureza da Consulta Pública *Online* do MEC, incluindo seu formato, divulgação e temas abordados.

Diante da amplitude de informações disponíveis, esta pesquisa concentrar-se-á nas percepções de professores e estudantes, buscando compreender como esses dois grupos avaliam os impactos da reforma.

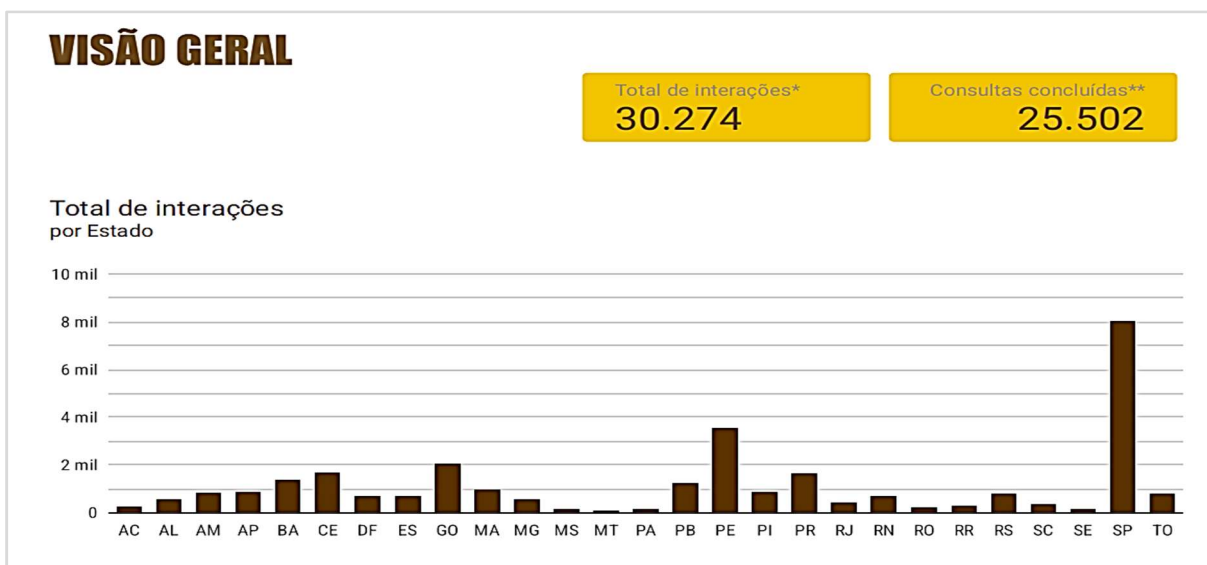
---

<sup>8</sup> Total de interações é a quantidade de vezes que alguém inicia a consulta pública, podendo ter finalizado ou não o questionário.

<sup>9</sup> Consultas concluídas é a quantidade de vezes que alguém inicia a consulta pública e responde pelo menos 90% das perguntas específicas para o seu perfil.

<sup>10</sup> Os grupos, no gráfico, estão representados pelas seguintes cores: vermelha - estudantes; amarela - professores; azul - gestores; e verde - jovens.

Gráfico 2 – Total de interações de professores por estado



Fonte: Dados disponíveis na Consulta Pública *Online* (janeiro de 2025)<sup>11</sup>.

O Gráfico 2, por sua vez, oferece uma visão geral da participação de professores na consulta pública do MEC sobre a reformulação do Ensino Médio. Ele apresenta dados quantitativos sobre o total de interações, o número de consultas concluídas e a distribuição dessas interações por estado brasileiro.

Além disso, mostra que houve um total de 30.274 interações de professores registradas durante a consulta. Dessas, 25.502 foram concluídas, o que representa aproximadamente 84,2% do total de interações. Essa alta taxa de conclusão sugere que a maioria dos participantes conseguiu finalizar suas contribuições.

Este é um gráfico em barras, que detalha a distribuição das interações por estado. Cada barra vertical representa um estado brasileiro - AC, AL, AM, Amapá (AP), Bahia (BA), e outros -, e a altura da barra corresponde ao número de interações provenientes de cada estado, com a escala vertical medida em milhares de interações.

A análise dos dados revela desigualdades na participação entre os estados. As barras mais altas, como SP, indicam um volume significativamente maior de interações, demonstrando assim, uma participação mais ativa dos professores deste estado na consulta. E os estados com barras mais baixas tiveram uma participação proporcionalmente menor. A comparação visual das alturas das barras facilita a identificação rápida dos estados com maior e menor engajamento.

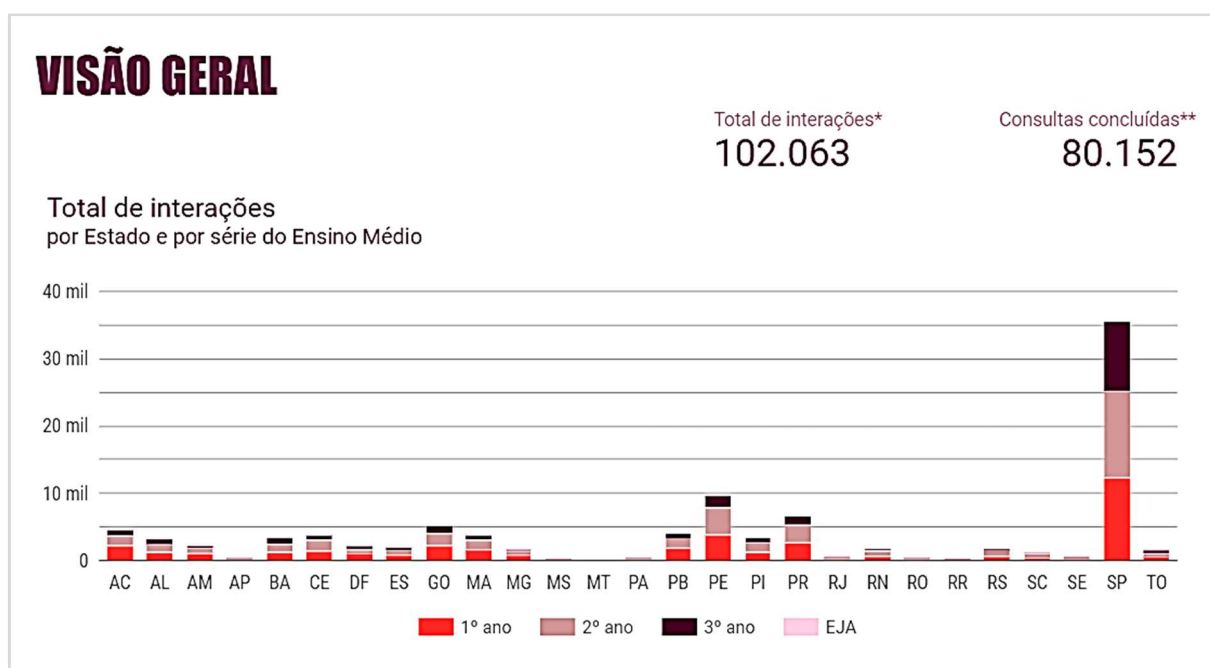
<sup>11</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p\\_frl6evq66c](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p_frl6evq66c).

Em resumo, o gráfico fornece uma visão quantitativa da participação dos professores na consulta pública do MEC sobre a reformulação do Ensino Médio. Ele demonstra o total de interações, a taxa de conclusão dessas interações - aproximadamente 84,2% - e, principalmente, a distribuição geográfica da participação, permitindo identificar os estados com maior e menor engajamento no processo de consulta.

Com base nessas informações, o MEC poderá tomar decisões estratégicas para aprimorar o NEM, identificando os estados que demandam maior atenção. Além disso, o MEC poderá compreender a distribuição geográfica das opiniões e contribuições dos professores, subsidiando a reformulação da proposta pedagógica.

O gráfico a seguir, analisa a participação de estudantes na consulta pública do MEC sobre a reformulação do Ensino Médio. Ele apresenta dados quantitativos sobre o total de interações dos estudantes, o número de consultas concluídas e a distribuição dessas interações entre os estados brasileiros e as diferentes séries do Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 3 – Total de interações de estudantes por estado



<sup>12</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p\\_s30a0vul7c](https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/5229d1c1-add9-4605-9a97-3b68c45e751f/page/p_s30a0vul7c).

No que tange ao Gráfico 3, no total foram registradas 102.063 interações de estudantes, das quais 80.152 foram concluídas, resultando em uma taxa de conclusão de aproximadamente 78,5%. Esse alto percentual sugere que a maioria dos estudantes que iniciaram a participação na consulta conseguiu finalizá-la. A distribuição dessas interações é detalhada em um gráfico de barras empilhadas, onde o eixo horizontal representa os estados brasileiros e o eixo vertical indica o número de interações, em milhares. Cada barra corresponde a um estado e é dividida em seções coloridas que representam as séries: vermelho - 1º Ano, marrom - 2º Ano, preto - 3º Ano, e rosa - EJA.

Analisando o gráfico, observou-se que SP apresentou o maior número de interações de estudantes, com uma predominância marcante do 1º Ano - maior seção vermelha. Isso indica um maior engajamento dos estudantes do 1º Ano em SP, possivelmente devido a uma mobilização mais efetiva no estado. Outros estados, como Pernambuco (PE), também mostram um número considerável de interações, mas em menor escala. A proporção de cada série dentro do total de interações varia entre os estados, demonstrando diferentes níveis de engajamento estudantil por região e série. A participação dos estudantes da EJA - rosa - aparenta ser menor na maioria dos estados, o que sugere a necessidade de estratégias para aumentar o engajamento desse público. A comparação das seções coloridas dentro de cada barra permite analisar a participação relativa de cada série, em cada estado.

Ademais, o MEC conduziu uma análise quantitativa dos dados coletados na presente consulta pública, utilizando os resultados obtidos por meio de 11 quesitos com alternativas de resposta fechada.

Quadro 4 – Estudo analítico dos dados obtidos por meio dos quesitos com alternativas de resposta fechada. Resultados (quantitativo)

<b>INFORMAÇÕES DISPONIBILIZADAS</b>	<b>O QUE CONTÉM?</b>
Indicadores de contexto da coleta de dados	Número de respostas. Distribuição das respostas ao longo do tempo, por estado, por escolaridade e por idade.
Perfil dos respondentes	Detalhamento das respostas para três perfis de respondentes: 1. Professores e profissionais da educação; 2. Estudantes do Ensino Médio e recém-egressos; 3. Respostas sem declaração informada.
Resultado síntese	Distribuição das respostas por quesito para o total de respondentes, professores e profissionais da educação; e estudantes do Ensino Médio e recém-egressos.
Resultados por quesitos	Detalhamento das respostas por quesito, contendo o enunciado das respostas e os resultados centrais.
Quesitos	Quesito 1 - Tempo Integral / Quesito 2 - Formação Geral Básica / <b>Quesito 3 - Áreas e componentes curriculares</b> / <b>Quesito 4 -</b>

	<b>Flexibilização curricular / Quesito 5 - Atividades EaD / Quesito 6 - Docência por notório saber / Quesito 7 - Grupos não hegemônicos / Quesito 8 - Infraestrutura das escolas / Quesito 9 - Formação Inicial e Continuada / Quesito 10 - Enem / Quesito 11 - Indicador de Qualidade da Educação - Ensino Médio.</b>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025), grifo da autora (2025).

Nota: Com base nos dados provenientes da Consulta Pública *Online* (julho de 2024)<sup>13</sup>.

Em relação ao “Estudo analítico dos dados obtidos por meio dos quesitos com alternativas de resposta aberta, resultados (qualitativo)”, as informações disponibilizadas seguem o mesmo padrão, apenas não apresentam o item “Perfil dos Respondentes”. Diante disso, serão apresentados apenas os quesitos que se mostram pertinentes aos objetivos desta dissertação.

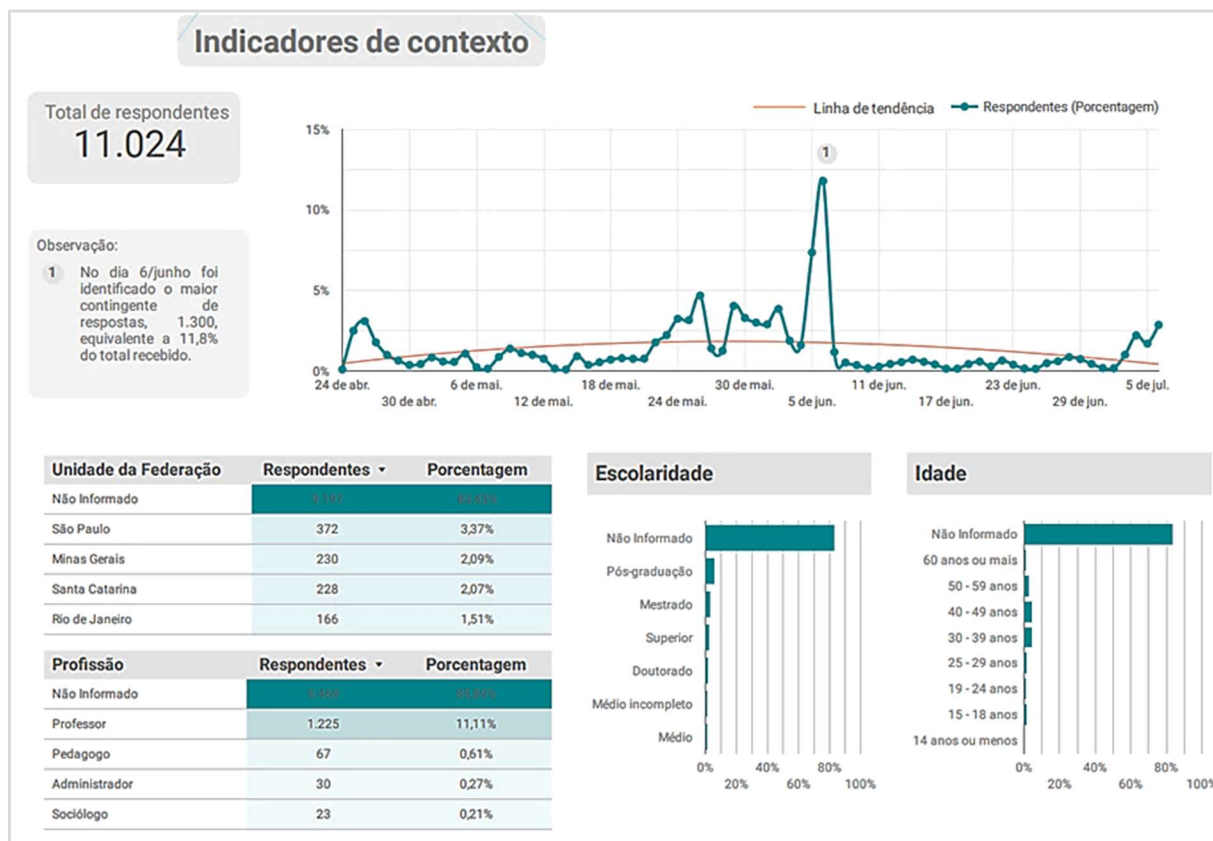
A opção por destacar determinados aspectos da Consulta Pública, ainda que de caráter predominantemente informacional e não analítico em profundidade, justifica-se pela relação intrínseca com a temática central desta pesquisa. A Consulta Pública configura-se como uma fonte relevante de dados, uma vez que evidencia, especialmente nas respostas de professores e estudantes, a necessidade de confrontar as justificativas da reforma do Ensino Médio com as expectativas e percepções desses sujeitos.

Para uma melhor compreensão das interações que ocorreram no contexto da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio, é fundamental analisar alguns quesitos específicos. Dentre os onze quesitos pesquisados na consulta, três foram selecionados para este trabalho, por serem centrais para a discussão proposta: Quesito 3 - Áreas e componentes curriculares; Quesito 4 - Flexibilização curricular; e Quesito 11 - Indicador de Qualidade da Educação - Ensino Médio.

---

<sup>13</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p\\_pdltaunt7c](https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p_pdltaunt7c).

Gráfico 4 – Consulta Pública, resultados finais por quesitos (qualitativo)



Fonte: Dados disponíveis na Consulta Pública Online<sup>14</sup>.

Nota: O gráfico apresenta o número de respostas e a distribuição das respostas ao longo do tempo, por estado, por escolaridade e por idade.

A presente análise dedica-se aos “Indicadores de Contexto” da Consulta Pública sobre a Reforma do Ensino Médio, buscando compreender o perfil dos participantes e a dinâmica de suas respostas. A consulta, realizada online, contabilizou 11.024 respondentes, e tinha o objetivo de coletar informações sobre a percepção da população acerca da reforma. Os dados foram organizados em quatro eixos principais: a variação temporal das respostas, a distribuição geográfica dos participantes por Unidade da Federação (UF) – 26 Estados e o Distrito Federal –, o nível de escolaridade, a faixa etária e a profissão.

Em relação à variação temporal das respostas, o gráfico de linhas demonstra a distribuição das participações entre 24 de abril e 5 de julho. Um pico expressivo foi registrado em 6 de junho, com 1.300 respostas, representando 11,8% do total. Este aumento sugere a influência de ações de divulgação ou eventos específicos que incentivaram a participação nesta

<sup>14</sup> Disponível na íntegra em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Consulta\\_P%C3%BAblica\\_-\\_Resultados\\_finais\\_\(qualitativo\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Consulta_P%C3%BAblica_-_Resultados_finais_(qualitativo)%20(1).pdf).

data. Com exceção a esse período, o número de respostas computadas manteve-se relativamente estável.

A distribuição geográfica dos respondentes, por sua vez, revela uma concentração em algumas UFs e um alto índice de omissão de informação. Uma parcela significativa dos participantes - 9.797 - optou por não informar sua UF. Dentre os que forneceram essa informação, destacam-se: São Paulo - 372 respondentes, 3,37% -, Minas Gerais - 230 respondentes, 2,09% -, Santa Catarina - 228 respondentes, 2,07% - e Rio de Janeiro - 166 respondentes, 1,51%. A concentração em poucos estados e o elevado número de omissões dificultam a generalização dos resultados para o contexto nacional.

Em relação à escolaridade e à idade, a análise é prejudicada pela grande quantidade de dados não informados. A partir das informações disponíveis, observa-se uma maior concentração de respondentes com ensino superior completo e Ensino Médio completo, conforme visualizado nos gráficos de barras, embora sem valores numéricos precisos. Quanto à idade, as faixas etárias de 25-29 anos e 30-39 anos parecem ser as mais representadas, também com base na análise visual dos gráficos.

Em relação à distribuição por profissão, também há um elevado índice de omissão. Entre os que informaram, a categoria Professor se destaca com 1.225 respondentes - 11,11% -, seguida por Pedagogo - 67 respondentes, 0,61% -, Administrador - 30 respondentes, 0,27% - e Sociólogo - 23 respondentes, 0,21%. A predominância de profissionais da educação sugere um possível viés na amostra, indicando um maior interesse e engajamento dessa categoria com o tema da reforma.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão das diversas perspectivas sobre a Reforma do Ensino Médio, a análise volta-se agora para os resultados dos quesitos, complementando a contextualização inicial proporcionada pelos “Indicadores de Contexto”.

A análise separada das respostas dos grupos que concordaram - Concordo com a proposição - e discordaram - Discordo da proposição - de cada quesito permitirá identificar possíveis diferenças nas opiniões, relacionando-as ao perfil dos participantes apresentado anteriormente.

Tabela 2 – Resultados por quesitos

<b>QUESITOS</b>	<b>CONCORDO (%)</b>	<b>DISCORDO (%)</b>
Quesito 3 - Áreas e componentes curriculares <sup>15</sup>	57,5	42,5
Quesito 4 - Flexibilização curricular <sup>16</sup>	50,7	49,3
Quesito 11 - Indicador de Qualidade da Educação - EM <sup>17</sup>	58,1	41,9

Fonte. Elaborado pela autora (2025).

Diante do exposto na Tabela 2, especificamente no que tange ao Quesito 3, que versa sobre as áreas e componentes curriculares, os correntes parágrafos apresentam algumas considerações.

Apesar da tradição brasileira de descentralizar a composição curricular para estados e municípios, a necessidade de garantir conteúdos essenciais levou à obrigatoriedade de certas disciplinas no Ensino Médio. A Reforma de 2017 - Lei nº 13.415 - gerou ambiguidades, especialmente em relação a Sociologia e Filosofia. Para sanar isso e em alinhamento com a BNCC (Brasil, 2017a), propõe-se a definição de componentes curriculares mínimos obrigatórios para cada área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia -; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Biologia, Química e Física - e Linguagens e suas Tecnologias - Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

A análise das respostas ao quesito 3, que aborda a definição de áreas e componentes curriculares à luz da BNCC, revela uma divisão entre os participantes da consulta. Embora a maioria - 6.342 respondentes, representando 57,5% - concorde com a premissa da obrigatoriedade dessa definição, uma parcela significativa - 4.682 respondentes, 42,5% - expressa discordância. Essa divisão indica a existência de diferentes perspectivas sobre a centralização curricular proposta pela BNCC, mesmo havendo um reconhecimento da importância de se estabelecer diretrizes comuns. A concordância majoritária sugere um apoio

<sup>15</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p\\_14ftvunt7c](https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p_14ftvunt7c).

<sup>16</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p\\_05450unt7c](https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p_05450unt7c).

<sup>17</sup> Disponível na íntegra em: [https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p\\_pdltaunt7c](https://lookerstudio.google.com/reporting/762bc372-c392-4205-85e9-074230d4d816/page/p_pdltaunt7c).

à busca por uma base curricular nacional que ofereça parâmetros para a organização do ensino em todo o país.

No entanto, a análise qualitativa das respostas, especialmente entre aqueles que concordam, revela uma importante ressalva: a necessidade de revisão dos conteúdos da BNCC. A presença de termos como “indígena”, “afro”, “cultura” e “materno” nas respostas reforça a preocupação com a inclusão e a valorização das diferentes identidades presentes no território nacional. Essa demanda por adaptação regional sugere que a implementação da BNCC deva considerar a autonomia dos entes estaduais na construção dos currículos, garantindo a representatividade das características locais e evitando a homogeneização excessiva dos conteúdos. Além disso, entre os que concordam, há uma forte defesa pela manutenção de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, História e Geografia, consideradas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio crítico e a formação cidadã dos estudantes, demonstrando uma preocupação com a preservação de áreas do conhecimento tradicionalmente valorizadas no currículo.

Em síntese, os resultados do quesito 3 apontam para um apoio à definição de áreas e componentes curriculares em consonância com a BNCC, mas com a condição de que haja flexibilidade para a inclusão das especificidades regionais e a manutenção de disciplinas consideradas fundamentais para a formação integral dos alunos.

A consulta pública revela, portanto, uma busca por um equilíbrio entre a necessidade de uma base comum nacional e o respeito à diversidade cultural do país, evidenciando a complexidade do debate em torno da reforma do Ensino Médio. Essa complexidade manifesta-se na coexistência de apoio à BNCC com a demanda por revisão de seus conteúdos e a defesa de disciplinas tradicionais, demonstrando a necessidade de um diálogo contínuo entre os diferentes atores envolvidos na educação.

Ademais, tendo em vista o exposto na Tabela 2, especificamente no que diz respeito ao Quesito 4, que versa sobre a flexibilização curricular, os correntes parágrafos apresentam algumas considerações.

A flexibilização curricular no Ensino Médio, embora presente no debate educacional há décadas e com exemplos de sucesso em outros países e no Brasil, exige cautela, especialmente em contextos de alta desigualdade social, onde pode exacerbar as disparidades e prejudicar alunos mais vulneráveis. A implementação parcial do NEM exemplifica esse risco. Para mitigar esses efeitos negativos, propõe-se o estabelecimento de parâmetros mais detalhados para a oferta de disciplinas eletivas e a criação colaborativa, em conjunto com as redes estaduais de

ensino, de repositórios para o compartilhamento de experiências e aprendizado sobre a flexibilização curricular.

Os dados referentes ao quesito sobre flexibilidade curricular revelam uma divisão quase equitativa entre os respondentes da consulta: 5.591 - 50,7% - concordam com a proposta, enquanto 5.433 - 49,3% - discordam. Essa distribuição demonstra a ausência de consenso em torno do tema. Entre os discordantes, a principal preocupação reside na necessidade de parâmetros detalhados para a flexibilização, em diálogo com outras instâncias governamentais, visando assegurar a disponibilidade de recursos físicos e humanos nas escolas para uma implementação adequada. Além disso, manifestam apreensão quanto à forma como a flexibilização seria implementada, enfatizando a importância do acompanhamento pedagógico presencial e da consideração das especificidades culturais. Há, ainda, a defesa de que a implementação não contrarie o que prevê a LDB.

Por outro lado, os respondentes que concordam com a flexibilização também reconhecem a necessidade de parâmetros apropriados, reforçando a importância da colaboração com outras instâncias e do diálogo com estudantes, professores e gestores escolares para uma implementação eficaz. Essa convergência na necessidade de parâmetros, apesar da divisão inicial entre concordantes e discordantes, sugere que o foco principal da discussão não é a flexibilização em si, mas sim *como* ela será implementada, demandando planejamento cuidadoso e participação ativa da comunidade escolar.

Ainda tendo em vista o exposto na Tabela 2, especificamente no que tange ao Quesito 11, que versa sobre o indicador de qualidade da educação, os correntes parágrafos apresentam algumas considerações.

O Quesito 11 aborda a importância dos processos de avaliação institucional participativa como ferramentas para a melhoria contínua dos sistemas de ensino, destacando a tradição brasileira nesse campo, exemplificada pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O enunciado reconhece o avanço recente com a proposição dos Indicadores de Qualidade do Ensino Médio, fruto de uma parceria entre Unicef, Ação Educativa, Ministério da Educação e Inep. Nesse contexto, propõe-se a disponibilização da metodologia e dos *Indicadores de Qualidade da Educação – Ensino Médio* para uso pelos sistemas de ensino e pelas escolas, complementada pela oferta de formação para a utilização da metodologia no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC. Em outras palavras, o quesito defende a disseminação e o treinamento no uso de um instrumento de avaliação específico para o Ensino Médio, visando aprimorar a qualidade da oferta educacional nessa etapa.

Os dados referentes ao quesito 11, sobre os Indicadores de Qualidade da Educação no Ensino Médio, demonstram que 6.408 respondentes - 58,1% - concordam com a proposta de disponibilização da metodologia e formação para o uso desses indicadores, enquanto 4.616 - 41,9% - discordam. A maioria concorda com a implementação dos indicadores como ferramenta de melhoria contínua, o que sugere um reconhecimento da importância da avaliação para o aprimoramento do sistema educacional. No entanto, a parcela significativa de discordantes indica a existência de preocupações relevantes que merecem atenção.

Entre os que discordam, duas principais linhas argumentativas se destacam. A primeira aponta para o risco de distorção da realidade no cálculo dos indicadores, com ênfase na necessidade de considerar a evasão escolar, um problema crucial que pode mascarar a real situação da qualidade da educação. A segunda linha argumentativa critica a insuficiência dos indicadores educacionais, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para uma avaliação institucional abrangente. Esses respondentes defendem uma revisão do modelo de monitoramento e avaliação da educação básica como um todo, não se limitando ao Ensino Médio. Já os que concordam com a proposta concentram seus argumentos na importância da formação e disponibilização de informações sobre a metodologia dos indicadores, reforçando a concordância com a oferta de formação em ambiente virtual e a necessidade de considerar os perfis socioeconômicos no cálculo da qualidade da educação ofertada. Essa ênfase na formação e na consideração dos fatores socioeconômicos sugere uma busca por uma avaliação mais justa e abrangente, que leve em conta as diferentes realidades dos estudantes.

Em síntese, a análise dos três quesitos centrais revela nuances importantes sobre a percepção da comunidade em relação à reforma do Ensino Médio. No quesito sobre áreas e componentes curriculares - Quesito 3 -, observa-se um apoio majoritário à definição obrigatória à luz da BNCC. Contudo, emerge a forte demanda por revisão dos conteúdos para contemplar as especificidades regionais e a diversidade sociocultural, além da defesa pela manutenção de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, História e Geografia.

A questão da flexibilização curricular - Quesito 4 - demonstra uma divisão quase igualitária, com uma convergência crucial na necessidade de estabelecerem-se parâmetros claros e bem definidos para sua implementação, abrangendo recursos, acompanhamento pedagógico, respeito às culturas locais e alinhamento com a LDB.

Por fim, a concordância com a disponibilização da metodologia e formação para o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação no Ensino Médio - Quesito 11 - coexiste com a preocupação com possíveis distorções nos cálculos, especialmente pela não consideração da

evasão escolar, e com a crítica à insuficiência dos indicadores para uma avaliação institucional completa. A ênfase na formação e na consideração dos fatores socioeconômicos neste último quesito sugere a busca por uma avaliação mais equitativa. Em conjunto, esses resultados indicam a complexidade do debate em torno da reforma, apontando para a necessidade de um equilíbrio entre diretrizes nacionais, especificidades regionais, a valorização de áreas do conhecimento e a busca por avaliações mais abrangentes e justas.

Outrossim, algumas análises aprofundadas acerca do PL 5.230/2023 (Brasil, 2023b) são discorridas nos parágrafos seguintes.

A Consulta Pública movimentou muitas discussões acerca do Ensino Médio ao longo dos anos de 2023 e 2024, e foi nesse contexto que em 9 de julho de 2024 foi aprovado o Projeto de Lei - PL 5.230/2023. Esse PL foi aprovado pela Câmara dos Deputados, tendo sido a matéria remetida ao Senado Federal em 26/03/2024. Naquela Casa, sofreu alterações de mérito, remetidas de novo à Câmara dos Deputados em 25/06/2024, sob a forma de Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei nº 5.230, de 2023<sup>18</sup>. O art. 35-C desse PL prevê que a “formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 - duas mil e quatrocentas - horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei”<sup>19</sup> (Brasil, 2024, n.p). Em relação à parte diversificada que complementa a carga horária estabelecida por lei, o Art. 26, § 7º, destaca que “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que compunham os currículos de que trata o *caput* deste artigo”<sup>20</sup> (Brasil, 2024, n.p).

A carga horária é um dos elementos centrais das alterações promovidas pelo PL nº 5.230/2023, mas não é o único. Chama atenção, por exemplo, o que diz o parágrafo terceiro do art. 35-B. “§ 3º - O Ensino Médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a

---

<sup>18</sup> Todas as informações sobre o PL estão disponíveis na íntegra em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>.

<sup>19</sup> Disponível na íntegra em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023).

<sup>20</sup> Disponível na íntegra em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023).

participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino”<sup>21</sup> (Brasil, 2024, n.p). Observa-se que não há uma compreensão clara acerca de como seria o ensino mediado por tecnologia. Além disso, poderíamos citar como exemplo de situações que merecem análise: as “atividades extraescolares” como carga horária letiva, as questões envolvendo o “notório saber”, entre outras. Por isso, há muito a ser analisado sobre o PL nº 5.230/2023, mas ele ainda se encontra em “Aguardando Sanção”. Sua implementação e os impactos práticos dessas mudanças, portanto, ainda dependem da regulamentação e das diretrizes que serão estabelecidas posteriormente. A ausência de detalhes específicos no texto da lei exige um acompanhamento atento da sociedade civil, educadores e gestores públicos para garantir que a reforma do Ensino Médio atinja seus objetivos de forma equitativa e com qualidade.

A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), bem como alguns de seus desdobramentos - a exemplo da Consulta Pública autorizada pela Portaria do MEC Nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023a), e o Projeto de Lei nº 5.230-C de 2023 (Brasil, 2023b) - têm demonstrado que o Ensino Médio no Brasil é merecedor de estudos fundamentados em propostas e concepções de educação que mantenham um diálogo permanente com a realidade educacional brasileira, além de contar com o fomento de políticas educacionais viáveis em curto, médio e longo prazo.

Por essa razão, a análise qualitativa dessas reformas deve ser centrada no olhar dos protagonistas do processo educativo, buscando compreender como as mudanças interferem nas suas práticas pedagógicas e nas suas experiências de aprendizagem, tendo em vista como isso pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e adequadas à realidade do Ensino Médio brasileiro.

---

<sup>21</sup> Disponível na íntegra em:  
[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2453607&filename=Tramitacao-PL%205230/2023).

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, que se caracteriza como um estudo qualitativo e de natureza bibliográfica, com ênfase na análise documental e na sistematização do conhecimento científico sobre a temática proposta, por permitir compreender, de modo sistemático e crítico, os sentidos atribuídos à Reforma do Ensino Médio nas produções acadêmicas recentes.

A fundamentação teórica do trabalho e o mapeamento da produção acadêmica existente foram realizados por meio de duas estratégias principais e complementares: a revisão de literatura e a construção de um Estado do Conhecimento.

A revisão de literatura, desenvolvida nos Capítulos II e III, tem como objetivo principal contextualizar teoricamente o problema da pesquisa. Consiste em uma análise crítica e interpretativa das principais obras e autores que abordam o tema, estabelecendo uma base teórica sólida para situar o problema de pesquisa no âmbito dos debates consolidados na área, conforme orientam Marconi e Lakatos (2017).

Já o Estado do Conhecimento é um levantamento sistemático e categorizado da produção científica sobre um tema específico, visando mapear tendências, identificar lacunas e destacar contribuições relevantes. Essa abordagem, conforme aprofundada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), integra a análise epistemológica e política da produção científica, ampliando o alcance da investigação qualitativa. Essa sistematização fortalece a escolha das fontes, permite a identificação de temas pouco explorados e possibilita o aprofundamento teórico, como destacam Morosini e Fernandes (2014) e Gadotti (2009).

Conforme propõem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 47), o Estado do Conhecimento “sintetiza e organiza a produção científica existente sobre um tema, a partir de categorias analíticas que emergem do próprio corpus”. Desse modo, o foco desse tipo de pesquisa não está no exame isolado de cada estudo, mas na compreensão do conjunto da produção acadêmica, permitindo comparar, agrupar e interpretar as contribuições dos diferentes autores. Essa abordagem possibilita identificar tendências, lacunas e contradições na produção científica, além de mapear o estado atual do conhecimento sobre o tema investigado.

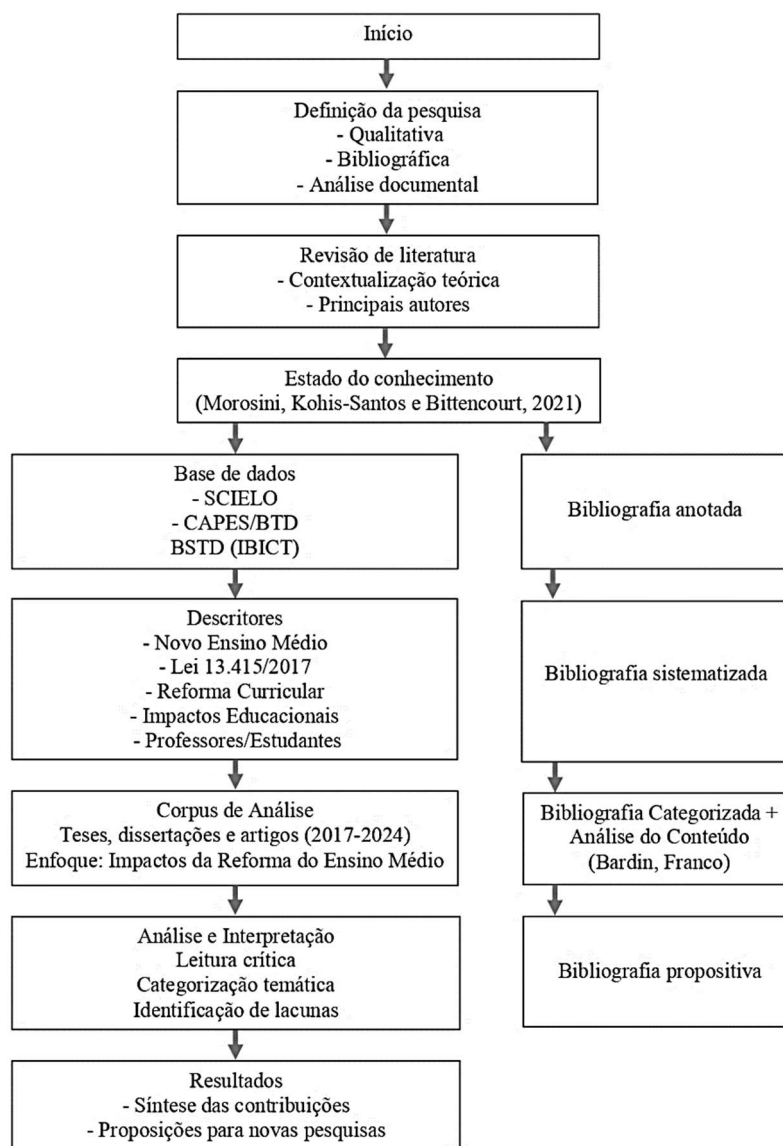
No caso desta pesquisa, a construção do Estado do Conhecimento resultou na seleção de 18 trabalhos acadêmicos - entre dissertações e teses - publicados entre 2017 e 2024, que compõem o corpus de análise. A partir deles, foram definidas categorias analíticas e eixos temáticos que orientaram a análise e a discussão dos resultados.

O percurso metodológico seguiu as etapas de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (Kohls-Santos e Morosini, 2021). O levantamento foi realizado nas bases de dados da CAPES, do IBICT e da SCIELO, resultando na seleção de 18 produções acadêmicas que compuseram o corpus de análise.

A organização da dissertação reflete o percurso metodológico adotado, assegurando coerência entre os objetivos, as questões norteadoras e as etapas de desenvolvimento da pesquisa. O Capítulo I - Introdução - apresenta o contexto, a relevância e os objetivos do estudo, além de explicitar a estrutura geral do trabalho. O Capítulo II aborda a trajetória histórica e legislativa do Ensino Médio - de 1837 a 2024 -, situando a Lei nº 13.415/2017 no contexto das reformas educacionais. O Capítulo III discute a Consulta Pública - Portaria MEC nº 399/2023 - e analisa as percepções de professores e estudantes sobre a reforma. O Capítulo IV – Procedimentos Metodológicos - detalha as bases conceituais e operacionais da pesquisa, incluindo os critérios de seleção, as estratégias de coleta e as etapas de análise dos dados. O Capítulo V apresenta o corpus de análise, com a identificação dos principais temas, tendências, desafios e lacunas nas produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio - 2017–2024 -, além de sistematizar e discutir as análises à luz dos objetivos específicos. Por fim, o Capítulo VI – Considerações Finais - sintetiza os resultados, destaca as contribuições teóricas e práticas e faz recomendações para futuras pesquisas e políticas educacionais.

A Figura 1, a seguir, apresenta um esquema visual das etapas metodológicas adotadas nesta pesquisa. A construção do fluxograma foi elaborada com base nas contribuições metodológicas de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que descrevem as fases do Estado do Conhecimento; de Bardin (2011) e Franco (2018), com relação à Análise de Conteúdo; e de Prodanov e Freitas (2013), quanto à estruturação do processo investigativo em pesquisas qualitativas. A representação busca facilitar a compreensão do percurso metodológico, especialmente para leitores com perfil mais visual.

Figura 1 – Esquema das Etapas Metodológicas da Pesquisa



Fonte. Fluxograma elaborado pela Autora (2025), com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), Bardin (2011), Franco (2018) e Prodanov e Freitas (2013).

A construção do Estado do Conhecimento seguiu as quatro etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), conforme apresentado no Quadro 5. A Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2011) e Franco (2018), foi aplicada especialmente na etapa de Bibliografia Categorizada. Essa metodologia, ao promover um mapeamento detalhado, permite identificar temas pouco explorados e novas abordagens, fortalecendo o rigor da pesquisa.

A seguir, apresenta-se a síntese das etapas metodológicas seguidas nesta pesquisa e o modo como a Análise de Conteúdo foi integrada ao processo de categorização.

Quadro 5 – Etapas metodológicas do Estado do Conhecimento e aplicação da Análise de Conteúdo

ETAPA	DESCRIÇÃO	APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO
<b>Bibliografia Anotada</b>	Seleção e anotação dos materiais - artigos, livros, teses etc -, com resumos breves que destacam a relevância e o conteúdo central de cada obra.	—
<b>Bibliografia Sistematizada</b>	Organização lógica dos materiais selecionados, por ordem cronológica, temática, metodológica ou teórica, para facilitar a análise.	—
<b>Bibliografia Categorizada</b>	Classificação dos materiais em categorias analíticas, com base em temas, abordagens ou objetivos comuns. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2018) como método para a construção das categorias.	<b>Codificação:</b> leitura dos textos - resumos, introduções e conclusões -, com identificação de unidades de significado - ideias, argumentos e termos recorrentes. <b>Categorização:</b> agrupamento dessas unidades em categorias temáticas provisórias. <b>Inferência:</b> análise interpretativa das categorias, visando compreender os sentidos atribuídos à Reforma do Ensino Médio e identificar convergências, divergências e silêncios nos discursos.
<b>Bibliografia Propositiva</b>	Síntese crítica com apontamento de lacunas, tendências e possibilidades para novas pesquisas, com base na análise das etapas anteriores.	—

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Morosini *et al.* (2021).

Essa sistematização evidencia o papel da Análise de Conteúdo como ferramenta central para a categorização temática da produção científica, contribuindo para a interpretação crítica dos dados coletados e para a formulação de uma leitura propositiva sobre a Reforma do Ensino Médio.

Com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa, esta dissertação adota a revisão bibliográfica como principal ferramenta metodológica e a construção do Estado do Conhecimento como estratégia para mapear o cenário atual das investigações. Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23):

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Morosini e Fernandes (2014) e Gadotti (2009) destacam que essa estratégia fortalece a escolha das fontes, enquanto Romanowski e Ens (2006) apontam a necessidade de estudos que façam um balanço da produção acadêmica existente.

Ainda segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, é fundamental utilizar bases de dados confiáveis para esse tipo de levantamento:

[...] as bases de dados funcionam como repositórios de publicações científicas, sejam estas teses, dissertações e/ou artigos científicos. Para escolher um bom repositório, é preciso verificar os critérios estabelecidos para armazenamento das publicações, bem como o órgão científico que chancela tal repertório (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 39).

A análise será conduzida por meio de uma interpretação crítica e contextualizada dos dados, não meramente quantitativa. A pesquisa bibliográfica, nesse contexto, configura-se como instrumento central para o agrupamento e a crítica das contribuições teóricas existentes, além de evidenciar lacunas e percursos ainda pouco explorados.

O levantamento sistemático da produção científica, aliado à análise das principais legislações, como a LDB - Lei nº 9.394/1996 -, a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024, abrange o período de 2017 a 2024. Esse recorte temporal foi estabelecido para compreender a evolução das discussões desde a implementação da Reforma do Ensino Médio.

A revisão de literatura desenvolvida no capítulo III mobiliza conceitos e debates centrais sobre a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, com destaque para suas implicações pedagógicas, estruturais e ideológicas. Autores como Motta e Frigotto (2017) e Ferretti (2018b) oferecem críticas relevantes. Também são consideradas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Portaria MEC Nº 399/2023, o Projeto de Lei nº 5.230/2023, bem como os dados da consulta pública realizada sobre o tema.

Autores como Lima (2007), Prodanov e Freitas (2013) e Bittencourt (2021) reforçam a importância da pesquisa bibliográfica como ferramenta para organizar o conhecimento, identificar oportunidades e garantir a qualidade das fontes. Em um cenário digital marcado pela abundância de informações, o uso criterioso de bases científicas especializadas é indispensável para assegurar a credibilidade e a solidez do levantamento bibliográfico.

## 4.1 BASE DE DADOS

Para o levantamento bibliográfico, foram selecionadas bases de dados estratégicas para garantir o rigor e a qualidade da pesquisa. Segundo Morosini (2021), a seleção de bases deve ser sistemática para identificar a melhor amostra de produção científica. Com base nesses critérios, foram utilizadas as seguintes plataformas:

### 4.1.1 Scientific Electronic Library Online (SCIELO)<sup>22</sup>

A SCIELO é uma biblioteca digital de acesso livre e gratuito, reconhecida por seus rigorosos critérios de seleção e admissão de periódicos. Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), “é uma excelente base de dados para a busca e seleção de artigos científicos de qualidade”. Por isso, ela é essencial para o mapeamento da produção em artigos científicos, permitindo a filtragem de documentos relevantes e atualizados.

### 4.1.2 Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES<sup>23</sup>

O Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES foi criado com o propósito de facilitar o acesso a informações sobre os trabalhos defendidos nos Programas de Pós-graduação brasileiros. Integrado ao Portal de Periódicos da CAPES, o catálogo constitui um amplo acervo de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento e a disseminação da produção acadêmica (CAPES, 2020).

Desde julho de 2002, o BTD tem possibilitado a pesquisadores, estudantes e ao público em geral o acesso a um extenso repositório de produções científicas, favorecendo o avanço do conhecimento. O Portal de Periódicos da CAPES, por sua vez - também mencionado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) -, complementa essa iniciativa ao disponibilizar um dos maiores acervos científicos digitais do país, reunindo conteúdos nacionais e internacionais de grande relevância para a pesquisa.

Em conjunto, esses recursos ampliam o acesso à informação científica, fortalecem a produção acadêmica e desempenham papel essencial na qualificação da pesquisa no Brasil.

---

<sup>22</sup> Disponível na íntegra em: <https://www.scielo.br/>.

<sup>23</sup> Disponível na íntegra em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

### 4.1.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT<sup>24</sup>

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021). Criada com o propósito de ampliar a visibilidade da produção acadêmica nacional, a BDTD organiza e disponibiliza esses trabalhos, facilitando o acesso de pesquisadores, estudantes e do público em geral.

As plataformas vinculadas à CAPES e ao IBICT reúnem publicações indexadas que possibilitam uma visão abrangente das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação brasileira, assegurando a qualidade, a confiabilidade e a atualização das fontes consultadas.

De modo geral, esses repositórios constituem instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, uma vez que garantem o rigor metodológico e favorecem a seleção criteriosa de documentos relevantes, contribuindo para o fortalecimento e a consolidação da produção científica nacional.

## 4.2 DESCRITORES

Os descritores foram escolhidos em alinhamento com os objetivos da pesquisa, visando cobrir tanto a amplitude quanto a especificidade do tema, conforme orientam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Os seguintes termos guiaram o levantamento: Novo Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Reforma Curricular; Impactos Educacionais; Professores; Estudantes.

Para refinar a busca, foram utilizados operadores booleanos como “AND” entre os descritores, formando as seguintes combinações: Lei 13.415/2017 “AND” Estudantes; Professores “AND” Lei 13.415/2017; Novo Ensino Médio “AND” Lei 13.415/2017; Novo Ensino Médio “AND” Impactos Educacionais e Reforma Curricular “AND” Novo Ensino Médio.

O recorte temporal da produção científica analisada abrange o período de 2017 a 2024, permitindo compreender a evolução das discussões desde a implementação da Lei nº 13.415/2017 até a promulgação da Lei nº 14.945/2024.

A partir do corpus de estudos construído, a pesquisa avançará para a análise dos impactos da Reforma do Ensino Médio sobre professores e estudantes.

---

<sup>24</sup> Disponível na íntegra em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Dessa forma, o percurso metodológico estruturou-se em quatro etapas principais — Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (Kohls-Santos e Morosini, 2021) — articuladas de modo a garantir rigor, coerência e profundidade à análise. A aplicação dessas etapas possibilitou organizar e interpretar criticamente a produção científica selecionada, identificando tendências, lacunas e recorrências sobre a Reforma do Ensino Médio.

Concluída a definição do percurso e das estratégias de análise, apresenta-se, a seguir, o Estado do Conhecimento, que reúne e examina as produções acadêmicas publicadas entre 2017 e 2024 acerca da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

## **5 O ESTADO DO CONHECIMENTO: CORPUS E ANÁLISE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017–2024)**

Este capítulo apresenta a delimitação e a estrutura do corpus de análise da dissertação, constituído por trabalhos acadêmicos que discutem a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. O recorte adotado contempla produções publicadas entre 2017 e 2024, com o objetivo de mapear e analisar a produção científica sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio, com ênfase nas repercussões para professores e estudantes, tanto na prática pedagógica quanto nas experiências formativas.

A pesquisa orienta-se pela metodologia do Estado do Conhecimento, fundamentada em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), por permitir uma sistematização crítica das produções científicas e o reconhecimento das principais tendências e lacunas que atravessam o debate educacional contemporâneo. Conforme as autoras, o Estado do Conhecimento tem como finalidade “sistematizar e organizar criticamente a produção científica existente sobre determinado tema, com base em categorias analíticas que emergem do próprio corpus” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 47). Essa perspectiva metodológica orienta o pesquisador a analisar o conjunto das produções, e não cada estudo de forma isolada, permitindo identificar tendências, lacunas e contradições presentes na área investigada.

Desse modo, o formato analítico adotado nesta dissertação segue a orientação metodológica das autoras, priorizando a categorização por eixos temáticos que emergem a partir da leitura e análise do corpus. Essa opção possibilita uma leitura integrada das produções, de modo que as categorias de análise são construídas à medida que os temas recorrentes são identificados nos estudos, e não previamente estabelecidas.

A construção e a análise do corpus fundamentam-se na metodologia do Estado do Conhecimento, conforme proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021), que orientam as etapas de desenvolvimento - Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva - articuladas aos princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2018). De forma complementar, o capítulo dialoga com as contribuições de Morosini, Nascimento e Nez (2021), que aprofundam aspectos teórico-metodológicos voltados ao mapeamento e à sistematização da produção científica em Educação.

O propósito central dessa etapa é compreender como a produção acadêmica brasileira tem abordado as transformações decorrentes da Reforma do Ensino Médio, identificando tendências, recorrências temáticas, desafios e lacunas presentes na literatura especializada. A análise das dissertações, teses e artigos científicos permitiu evidenciar as percepções de

professores e estudantes sobre as mudanças curriculares, estruturais e pedagógicas resultantes dessa política educacional.

## 5.1 ETAPAS DE LEVANTAMENTO DO CORPUS

O processo de construção do corpus foi desenvolvido com base nas etapas propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) - Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva -, que estruturam o percurso metodológico do Estado do Conhecimento.

A seguir, apresentam-se as quatro etapas que compuseram o processo de constituição do corpus, evidenciando como se passou de um levantamento amplo de produções à seleção final de 18 trabalhos analisados nesta pesquisa.

### 5.1.1 Bibliografia Anotada

A primeira etapa constituiu-se na seleção inicial dos materiais a partir da definição de seis descritores: “Novo Ensino Médio”, “Lei 13.415/2017”, “Reforma Curricular”, “Impactos Educacionais”, “Professores” e “Estudantes”.

As buscas foram realizadas nas bases de dados CAPES, IBICT e SCIELO, e os resultados estão sintetizados na Tabela 3, que apresenta a distribuição dos trabalhos localizados por descritor e base de dados:

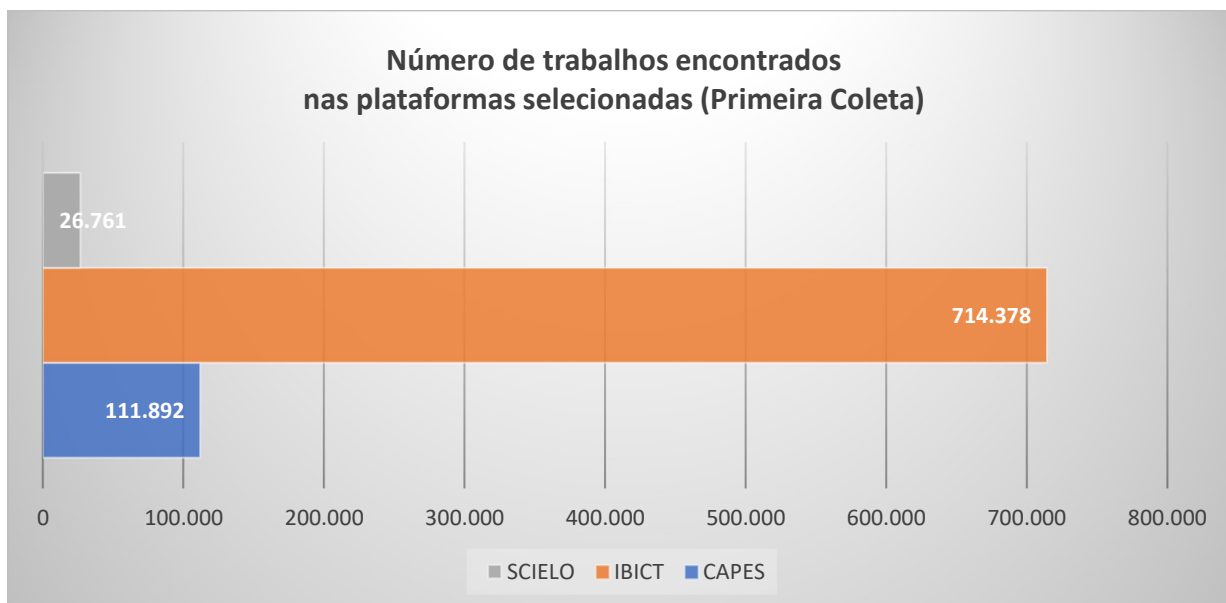
Tabela 3 – Descritores e base de dados aplicados na primeira coleta - 12/07/2024

<b>DESCRITORES</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL</b>
Novo Ensino Médio	2.752	8.183	79	11.014
Lei 13.415/2017	108	165	10	283
Reforma Curricular	1.391	2.016	304	3.711
Impactos Educacionais	706	3.091	101	3.898
Professores	86.073	74.289	10.509	170.871
Estudantes	20.862	626.634	15.758	663.254
<b>TOTAL</b>	<b>111.892</b>	<b>714.378</b>	<b>26.761</b>	<b>853.031</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 5, apresentado a seguir, ilustra a proporção de trabalhos encontrados em cada uma das três plataformas de pesquisa, complementando os dados da tabela anterior.

Gráfico 5 – Total de trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa CAPES, IBICT e SCIELO



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: CAPES. = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. IBICT. = Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. SCIELO. = *Scientific Electronic Library Online*.

Como resultado desta primeira busca, foram encontrados 853.031 trabalhos. Para tornar o levantamento viável e coerente com os objetivos da pesquisa, foram aplicados critérios de filtragem e relevância.

De acordo com Morosini (2021), a bibliografia anotada vai além da simples compilação de referências, configurando-se como um processo sistemático de seleção criteriosa, leitura exploratória, análise crítica e organização dos textos que fundamentam a investigação.

Essa etapa é fundamental por estruturar o referencial teórico e delimitar o corpus de análise, permitindo ao pesquisador compreender o *estado do conhecimento* e identificar lacunas, recorrências e temas emergentes que orientem as etapas seguintes do estudo.

Assim, após a coleta inicial, procedeu-se à filtragem dos trabalhos, considerando critérios de relevância temática, atualidade e adequação ao problema investigado, com o propósito de construir uma bibliografia anotada sólida que sustentasse teoricamente as fases posteriores da pesquisa.

### 5.1.2 Bibliografia Sistematizada

Conforme propõem Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a etapa de Bibliografia Sistematizada consiste no refinamento e na organização dos materiais inicialmente

levantados, por meio da aplicação de filtros e critérios de exclusão que assegurem a coerência temática e metodológica do corpus.

Essa fase visa transformar o levantamento amplo em um conjunto consistente de produções diretamente relacionadas ao objeto de estudo, permitindo a construção de uma base sólida para as etapas seguintes do Estado do Conhecimento.

Nesta pesquisa, o refinamento do levantamento inicial foi realizado mediante o uso de operadores booleanos, especialmente o operador “AND”, que possibilitou combinar descritores e garantir maior precisão na seleção dos trabalhos. A aplicação desses filtros permitiu identificar produções que abordassem, de forma simultânea, os principais eixos do objeto de pesquisa — a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e seus impactos sobre professores e estudantes.

O uso do operador “AND” possibilitou selecionar apenas os estudos que tratavam dos dois termos em conjunto, aumentando a aderência do corpus aos objetivos da investigação.

Foram utilizados os seguintes pares de descritores: 1) Lei 13.415/2017 “AND” Estudantes; 2) Professores “AND” Lei 13.415/2017; 3) Novo Ensino Médio “AND” Lei 13.415/2017; 4) Novo Ensino Médio “AND” Impactos Educacionais; 5) Reforma Curricular “AND” Novo Ensino Médio. Os resultados estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Segunda coleta com operadores booleanos - 30/07/2024

<b>DESCRITORES</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL</b>
Lei 13.415/2017 “AND” Estudantes	02	129	0	131
Professores “AND” LEI 13.415/2017	03	69	01	73
Novo Ensino Médio “AND” LEI 13.415/2017	05	107	02	114
Novo Ensino Médio “AND” Impactos Educacionais	01	341	0	342
Reforma Curricular “AND” Novo Ensino Médio	01	527	0	528
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>1.173</b>	<b>03</b>	<b>1.188</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: CAPES. = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. IBICT. = Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. SCIELO. = *Scientific Electronic Library Online*.

A aplicação do operador booleano resultou na seleção de 1.188 trabalhos, demonstrando o volume expressivo de pesquisas relacionadas à reforma, mas ainda exigindo refinamento para a obtenção de um corpus mais coerente com os propósitos da dissertação.

Na terceira etapa de refinamento, para aprimorar a precisão da coleta, foram aplicados critérios de exclusão, mantendo apenas trabalhos em língua portuguesa publicados entre 2017 e 2024, período que coincide com a vigência da Lei nº 13.415/2017 e suas reformulações. Essa filtragem resultou na seleção de 890 trabalhos, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Terceira coleta com filtros de exclusão (30/07/2024)

<b>DESCRITORES</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL</b>
Lei 13.415/2017 "AND" Estudantes	02	129	0	131
Professores "AND" LEI 13.415/2017	03	69	01	73
Novo Ensino Médio "AND" LEI 13.415/2017	05	108	02	115
Novo Ensino Médio "AND" Impactos Educacionais	0	253	0	253
Reforma Curricular "AND" Novo Ensino Médio	0	317	0	318
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>876</b>	<b>03</b>	<b>890</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: Os filtros que compuseram os critérios de exclusão corresponderam aos trabalhos escritos em Língua Portuguesa e no período de 2017 a 2024. CAPES. = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. IBICT. = Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. SCIELO. = *Scientific Electronic Library Online*.

Na sequência, procedeu-se à quarta etapa de triagem, com base no conjunto anterior. Realizou-se uma leitura exploratória dos títulos para eliminar produções que, embora contivessem os descritores, não tratavam diretamente da temática investigada - como estudos focados apenas em disciplinas ou áreas específicas. Essa triagem reduziu o número de produções para 65 trabalhos - Tabela 6.

Tabela 6 – Quarta seleção, com leitura parcial (01/08/2024 à 22/08/2024)

<b>DESCRITORES</b>	<b>CAPES</b>	<b>IBICT</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL</b>
Lei 13.415/2017 "AND" Estudantes	01	16	0	17
Professores "AND" LEI 13.415/2017	01	5	0	6
Novo Ensino Médio "AND" Lei 13.415/2017	03	23	01	27
Novo Ensino Médio "AND" Impactos Educacionais	0	2	0	2

Reforma Curricular “AND” Novo Ensino Médio	0	13	0	13
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>59</b>	<b>01</b>	<b>65</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: CAPES. = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. IBICT. = Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. SCIELO. = *Scientific Electronic Library Online*.

Com base nessa filtragem inicial, chegou-se a um conjunto de 65 trabalhos, cuja lista completa está apresentada no APÊNDICE I.

Na sequência, procedeu-se a uma nova leitura dos títulos, resumos e introduções, aplicando cinco critérios de exclusão alinhados ao objetivo central da pesquisa: identificar como a produção acadêmica tem discutido os impactos da Reforma do Ensino Médio, bem como as percepções e os desafios relacionados à sua implementação.

Foram excluídos trabalhos que:

1. Focavam em políticas específicas (Ensino Médio Integral, Técnico ou Integrado);
2. Abordavam prioritariamente a BNCC ou políticas curriculares mais amplas;
3. Tinham enfoque político, histórico ou jurídico, sem análise empírica;
4. Apresentavam recortes muito específicos (escolas isoladas, itinerários únicos, etc.);
5. Tratavam da reforma apenas de modo tangencial.

Essas exclusões estão sintetizadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Quinta seleção - Trabalhos excluídos após aplicação dos critérios

<b>Critério de Exclusão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Trabalhos excluídos</b>
1. Foco em políticas específicas	Estudos centrados no Ensino Médio Integral, Técnico ou Integrado, que não tratam diretamente da reforma geral da Lei nº 13.415/2017.	FONSECA, Katia de Nazare Santos (2020); MADEIRA, F. C. (2023); SOUSA, E. C. V. T. (2019); OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de (2023); ALENCAR, N. F. (2020); SANTOS, Antonio Edilmar (2023); COSTA, Renata Aparecida da (2021).
2. Abordagem voltada à BNCC ou outras políticas curriculares	Trabalhos que discutem a BNCC, políticas curriculares amplas ou temas educacionais relacionados, mas sem	SOUZA, G. M. d. O. (2020); CRUZ, L. R. (2021); RODRIGUES, P. R. C. (2021); ZANK, D. C. T. (2020); ROHDE, M. S. (2023); GODOI, W. d. S. (2022); MOURA, S. C. (2022); MUNIZ, W. C. G. (2023); RODRIGUES, E. (2023).

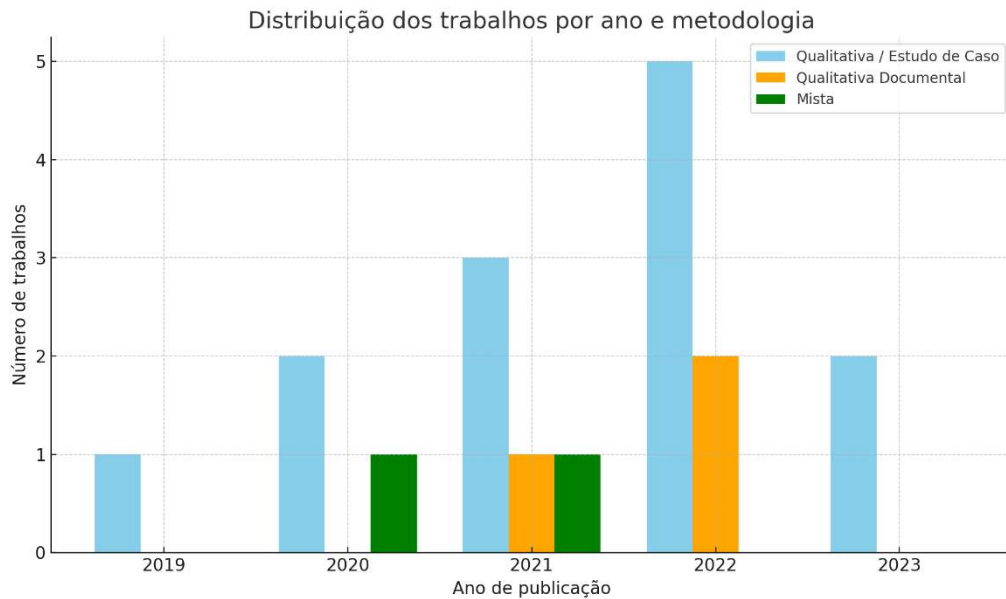
	foco principal na reforma do Ensino Médio.	
3. Enfoque político, histórico ou jurídico	Produções que analisam o contexto político, histórico ou legislativo da reforma, mas não investigam empiricamente seus impactos ou a implementação nas escolas.	BATISTA G. H. C. (2020); BARRIOS, J. B. d. C. (2023); CONSTANTIN JUNIOR, J. C. (2022); DUARTE, R. C. (2017); FARIAS, R. d. A. (2022); PEREIRA, N. F. F. (2022); SILVA, F. P. C. (2019); KOSSAK, A. (2020); ALVES, E. G. (2022); MARQUES, A. R. (2020); NAJJAR, A. M. (2024); SANTOS, S. C. M. (2021); BUENO, A. L. (2021); CARVALHO J. M. (2019).
4. Recortes muito específicos	Estudos sobre escola piloto, um itinerário formativo específico ou a percepção de professores de uma disciplina.	FONSECA, R. B. d. S. (2023); ZAMBRANA, C. (2021); LOPES, M. d. L. F. d. M. (2021); MENDES, M. V. (2023); MACHADO, A. P. S. (2022); ORTEGA, A. R. (2023); PEREIRA, N. S. (2023); REYES, L. G. T. (2023); SIQUEIRA, E. J. S. d. (2021); SANTOS, D. M. (2021).
5. Abordagem tangencial da reforma	Trabalhos que citam a reforma, mas não a estudam de forma direta, apenas fazem comentários gerais sobre educação ou currículo.	FABIS, C. d. S. (2023); GALVÃO, F. M. d. P. (2019); LIMA, J. R. (2019); SILVA, E. B. R. (2022); PEREIRA, C. S. M. (2019); HENDGES, L. A. (2022); SOARES, H. A. M. (2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos 47 trabalhos analisados.

Com a aplicação dos critérios, 47 trabalhos foram eliminados da seleção, permanecendo 18 produções (vide Apêndice II), que constituem o *corpus* analítico da pesquisa. Dentre esses, 13 são dissertações e 5 são teses, abordando de forma empírica os impactos, as percepções e os desafios relacionados à implementação da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017.

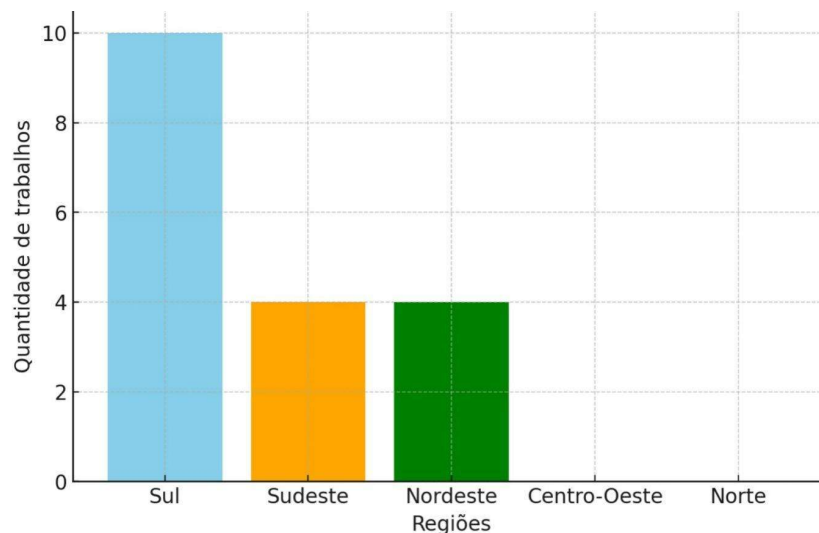
Para compreender melhor o perfil desses estudos, analisou-se sua distribuição temporal e a metodologia adotada. O Gráfico 6 apresenta os 18 trabalhos por ano de publicação e abordagem metodológica, permitindo visualizar a evolução da produção científica ao longo do período analisado e a predominância de pesquisas empíricas. Observa-se um crescimento gradual no número de publicações, com maior concentração em 2022, indicando o aumento do interesse acadêmico sobre a Reforma do Ensino Médio.

Gráfico 6 - Distribuição dos 18 trabalhos por ano e metodologia



Além do perfil temporal e metodológico, é relevante considerar a dimensão geográfica da produção acadêmica. O Gráfico 7 apresenta a distribuição dos 18 trabalhos selecionados de acordo com a região de atuação das instituições responsáveis pelas pesquisas. Observa-se maior concentração na região Sul, que reúne a maior parte dos estudos, seguida pelas regiões Sudeste e Nordeste, ambas com quatro trabalhos. Esse panorama reflete a distribuição das instituições de ensino superior que têm desenvolvido pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio. A análise conjunta permite compreender não apenas a evolução temporal e a abordagem metodológica, mas também o panorama geográfico da produção científica analisada.

Gráfico 7 - Distribuição dos 18 trabalhos por regiões



O Quadro 6, a seguir, detalha os trabalhos selecionados para a etapa de análise, complementando as informações apresentadas nos gráficos.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados para a etapa de análise

Nº	Referência	Objetivo	Metodologia	Resultados
2	JUNIOR, Carlos Fernandes. <i>A recontextualização da reforma do Ensino Médio no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande</i> . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — IFRS, Rio Grande.	Analisar como a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - foi recontextualizada no IF Rio Grande, investigando efeitos nas práticas curriculares e na formação ofertada.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso; análise documental; entrevistas com gestores e docentes.	Reforma reinterpretada criticamente; tensões entre diretrizes legais e projeto formativo; adaptação local com resistência e manutenção de princípios da formação integral.
3	LEITE, Guilherme Antunes. <i>Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da CNI e a crise do Mundo do Trabalho no Brasil</i> . 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — UNICENTRO, Guarapuava, PR.	Analisar a reforma em articulação com o projeto pedagógico da CNI e a crise do mundo do trabalho, compreendendo efeitos sobre a formação da classe trabalhadora.	Pesquisa qualitativa; análise teórico-documental; análise de leis, diretrizes e documentos da CNI; fundamentação marxista.	Convergência com projeto da CNI; reforço da lógica empresarial; prejuízo à formação crítica e integral; reforço de adequação ao mercado de trabalho.
7	ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. <i>Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações</i> . 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) — PUC-SP, São Paulo.	Analisar o percurso histórico e político da instituição do Novo Ensino Médio, identificando propostas e implicações para currículo e trabalho docente.	Pesquisa qualitativa e documental; análise de políticas públicas, legislação e produções acadêmicas; abordagem teórico-crítica.	Reforma consolida política educacional alinhada a interesses econômicos; mudanças curriculares ampliam desigualdades; redução da formação geral; enfraquecimento da educação pública e do trabalho docente.
11	BELLENZIER, Caroline Simon. <i>A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?</i> 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — UPF, Passo Fundo.	Investigar como ocorreu a participação dos estudantes na construção do Referencial Curricular Gaúcho e sua relação com o discurso de protagonismo juvenil.	Pesquisa qualitativa e documental; análise de documentos oficiais, atas, registros participativos; entrevistas com sujeitos envolvidos.	Participação estudantil principalmente discursiva; consultiva e limitada; sem influência real nas decisões curriculares; contradições entre discurso e prática.
12	BRAUN, Rachel de Oliveira. <i>O Novo Ensino Médio: redesenho curricular inovador no contexto da BNCC</i> . 2022. Tese (Doutorado em	Analisar o redesenho curricular do Novo Ensino Médio à luz da BNCC, discutindo concepções de inovação e flexibilização.	Pesquisa qualitativa; análise documental de legislações, pareceres e textos oficiais; revisão bibliográfica.	Discurso de inovação baseado em eficiência e empregabilidade; reforço de desigualdades; prioridade à formação

	Educação: Currículo) — PUC-SP, São Paulo.			técnica sobre crítica e integral.
17	DILDEY, Caroline. <i>Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em SC</i> . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSC, Florianópolis.	Investigar impactos do Novo Ensino Médio sobre as condições de trabalho e a organização docente na rede estadual de SC.	Pesquisa qualitativa; entrevistas semiestruturadas com professores; análise documental.	Intensificação do trabalho docente; aumento da carga burocrática; redução da autonomia pedagógica; reforço da precarização e desvalorização docente.
21	FERREIRA, Patrícia de Faria. <i>Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica</i> . 2021. Tese (Doutorado em Educação) — UFPel, Pelotas.	Analisar a reforma como expressão de nova racionalidade educacional orientada por eficiência, flexibilidade e empregabilidade.	Pesquisa qualitativa e documental; análise de conteúdo de legislações, pareceres e documentos do MEC; revisão teórica sobre políticas neoliberais.	Reforma prioriza lógica do mercado; formação para trabalho em detrimento da integralidade; consolidação de projeto educacional voltado à adaptação juvenil.
25	GOMIDES, Fernanda de Paula. <i>Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular da Paraíba</i> . 2022. Tese (Doutorado em Educação – Políticas Educacionais) — UFPB, João Pessoa.	Analisar a apropriação e a materialização da reforma na proposta curricular da Paraíba.	Pesquisa qualitativa, documental e analítico-crítica; análise de documentos estaduais e federais; referenciais teóricos de políticas educacionais.	Proposta curricular reflete adoção parcial da reforma; alinhamento às diretrizes nacionais; baixa participação escolar; tensões entre centralização e autonomia local; risco de fragmentação curricular.
26	HARMEI, A. R. <i>Lei nº 13.415/2017: impactos no Ensino Médio técnico sob a ótica de coordenadores do IFPR</i> . 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — IFPR, Curitiba.	Investigar os impactos da implementação da Lei 13.415/2017 no Ensino Médio técnico, sob percepção de coordenadores do IFPR.	Pesquisa qualitativa; entrevistas semiestruturadas; análise documental das orientações institucionais.	Mudanças na organização curricular; desafios na adequação de conteúdos e cargas horárias; necessidade de formação docente e suporte institucional.
29	KOZAKOWSKI, S. M. de M. <i>A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos</i> . 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — UNIOESTE, Cascavel.	Analisar a implementação do Novo Ensino Médio em Terra Roxa, considerando condições locais e impactos no cotidiano escolar.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso; análise documental; entrevistas com gestores, professores e estudantes; observações em escolas.	Implementação enfrentou desafios de infraestrutura, formação docente e adequação curricular; resistências culturais; avanços na flexibilização, mas desigualdades persistentes.
35	MEDEIROS, Janiara de Lima. <i>A reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017</i> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFF, Niterói.	Analisar criticamente a Lei 13.415/2017, investigando bases, objetivos e implicações para o Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa; análise documental de legislação, relatórios oficiais, publicações acadêmicas e materiais do MEC; revisão bibliográfica crítica.	Mudanças na organização curricular e na lógica de formação; desafios na implementação; desigualdades regionais; capacitação docente insuficiente; risco de precarização e fragmentação.
36	MELLO, Fábio Machado. <i>A reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da</i>	Analisar os impactos da Lei 13.415/2017 sobre o Ensino Médio	Pesquisa qualitativa; análise documental de legislação, diretrizes	Reforma trouxe desafios à gestão escolar e ao trabalho

	<i>educação brasileira</i> . 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSM, Santa Maria.	brasileiro, focando mudanças estruturais e curriculares e repercussões no contexto escolar.	curriculares e relatórios oficiais; revisão de literatura sobre reformas educacionais no Brasil.	docente; flexibilização curricular; aumento da desigualdade educacional; necessidade de políticas de acompanhamento e formação continuada.
39	MUCH, Liane Nair. <i>Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS</i> . 2021. Tese (Doutorado em Educação) — UFSM, Santa Maria.	Identificar os desafios e as possibilidades enfrentados pelas escolas públicas na implementação da Lei 13.415/2017, considerando aspectos pedagógicos e organizacionais.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso múltiplo; entrevistas com gestores e professores; observação de práticas pedagógicas.	Dificuldades estruturais; insuficiência de formação docente; desafios nos itinerários formativos; potencial para inovação curricular e engajamento estudantil.
42	NOGUEIRA, J. U. de A. <i>A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei nº 13.415/2017): desdobramentos na Rede Estadual de Pernambuco</i> . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFPE, Recife.	Analisar os desdobramentos da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Pernambuco, considerando as implicações para a escolarização e a reorganização do Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa; análise documental de normas, diretrizes e políticas estaduais; entrevistas com gestores, professores e estudantes.	Reestruturação curricular; fragmentação do Ensino Médio; impactos na formação integral; dificuldades de implementação; conflitos entre práticas docentes e exigências legais.
51	SÁNCHEZ OTÁLORA, G. F. <i>O “professor do século XXI”: seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022)</i> . 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSC, Florianópolis.	Identificar e analisar as determinantes que caracterizam o perfil do professor do século XXI diante das mudanças do Novo Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa; entrevistas com professores; análise de documentos curriculares; revisão bibliográfica sobre formação docente e políticas educacionais.	Professor precisa conciliar competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais; enfrenta desafios de adaptação à flexibilização curricular; pressões institucionais; lacunas na formação continuada.
55	SILVA, Bárbara Bueno de Castro. <i>A contrarreforma atual do Ensino Médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro</i> . 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) — UERJ, Rio de Janeiro.	Analisar a implementação da contrarreforma do Ensino Médio nas escolas estaduais do RJ, considerando os impactos sobre o currículo e a organização escolar.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso múltiplo; entrevistas com professores, gestores e alunos; análise documental; observações de práticas escolares.	Implementação trouxe fragmentação curricular; sobrecarga docente; adaptação desigual entre escolas; lacunas na formação e apoio pedagógico.
58	SIQUEIRA, Emilson José Santos de. <i>Implementação da Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio – na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS / UFRPE</i> . 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) — UFPE, Recife.	Analisar a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS, identificando limites e possibilidades.	Pesquisa qualitativa; estudo de caso; entrevistas com gestores, professores e alunos; análise documental sobre implementação curricular e pedagógica.	Avanços na flexibilização curricular e diversificação de itinerários; desafios estruturais e pedagógicos; falta de formação docente; dificuldades de gestão e limitações de infraestrutura.

62	ZAMAT, Elisa Maria Machado. <i>A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?</i> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — USP, São Paulo.	Investigar as percepções dos estudantes e as diretrizes do MEC sobre a reforma, identificando convergências e divergências na interpretação da lei.	Pesquisa qualitativa; análise documental das orientações do MEC; entrevistas/focus groups com estudantes de escolas públicas.	Estudantes percebem a reforma de forma fragmentada; descompasso entre diretrizes do MEC e vivências escolares; limitações na comunicação de políticas; impactos no cotidiano escolar.
----	--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos 18 trabalhos analisados

A análise dos 18 trabalhos selecionados permite identificar padrões recorrentes, desafios e lacunas na implementação da Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - em diferentes contextos escolares do país. De forma geral, observa-se que:

- As mudanças curriculares e a flexibilização dos itinerários formativos não se traduziram, na maioria dos casos, em avanços efetivos na formação integral dos estudantes, prevalecendo a lógica da empregabilidade e da adaptação ao mercado de trabalho (ALMEIDA, 2022; BRAUN, 2022; LEITE, 2021; FERREIRA, 2021; KOZAKOWSKI, 2022; MEDEIROS, 2020).
- O trabalho docente foi impactado por sobrecarga, burocratização e exigências de novas competências, sem a devida formação continuada ou apoio institucional, o que reforça processos de precarização (DILDEY, 2023; HARMEL, 2019; SÁNCHEZ OTÁLORA, 2022; MELLO, 2021; MUCH, 2021).
- O protagonismo estudantil, amplamente defendido no discurso oficial, mostrou-se limitado, com participação predominantemente consultiva e sem influência real sobre as decisões curriculares (BELLENZIER, 2022; NOGUEIRA, 2020; SILVA, 2022; ZAMAT, 2020).
- A implementação da reforma apresentou grande variação entre estados e instituições, dependendo de fatores como infraestrutura, autonomia escolar e formação docente, o que evidencia desigualdades regionais (SIQUEIRA, 2021; JUNIOR, 2023; GOMIDES, 2022).

Além disso, foram identificadas lacunas relevantes na produção científica, como a escassez de estudos quantitativos e longitudinais, bem como de análises sobre contextos rurais, redes técnicas estaduais e experiências formativas em territórios periféricos.

Em síntese, esta etapa responde aos objetivos específicos da pesquisa, ao sistematizar as principais tendências e desafios presentes na literatura sobre a Reforma do Ensino Médio e ao delimitar o conjunto de pesquisas que embasam a análise categorial posterior.

Assim, os resultados apresentados nesta seção sustentam a próxima fase da investigação, voltada à interpretação dos achados à luz das categorias teóricas definidas, discutidas no item seguinte.

### **5.1.3 Bibliografia Categorizada**

A etapa seguinte corresponde à Bibliografia Categorizada, conforme proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Essa fase constitui um aprofundamento analítico da etapa anterior, permitindo compreender como os estudos se distribuem em torno de temas centrais e recorrentes sobre a Reforma do Ensino Médio. Diferentemente da Bibliografia Sistematizada, que oferece uma visão geral das publicações selecionadas, esta fase aprofunda o conteúdo dos estudos, identificando e agrupando unidades de sentido a partir da leitura integral do corpus.

Em outras palavras, as produções selecionadas foram organizadas em blocos temáticos, reunindo trabalhos com aproximações de conteúdo, foco analítico e relevância para os objetivos da pesquisa. As categorias emergem tanto da literatura teórica quanto dos achados empíricos identificados na análise, permitindo construir um quadro interpretativo que evidencie as principais tendências e recorrências da produção científica sobre a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017.

Para organizar o corpus, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, que envolve três momentos fundamentais: codificação, categorização e inferência (Bardin, 2011; Franco, 2018). Essa metodologia, associada à proposta de Morosini e colaboradoras (2021), viabiliza uma leitura analítica e integradora das produções, superando descrições pontuais e favorecendo interpretações comparativas e críticas.

A partir da leitura integral dos 18 trabalhos selecionados, a categorização buscou responder aos objetivos e questões norteadoras da dissertação, identificando temas, tendências, impactos, percepções e lacunas relacionados à implementação do Novo Ensino Médio. Dessa leitura, emergiram categorias que organizam a produção de forma sistemática e coerente com os objetivos do estudo.

Definiram-se três categorias analíticas, que representam eixos de maior recorrência e relevância nos estudos analisados:

1. Impactos da Reforma na prática docente e dos estudantes – agrupa pesquisas que investigam mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do trabalho docente e

na experiência estudantil, permitindo observar efeitos concretos da implementação da Lei 13.415/2017.

2. Percepções estudantis sobre o Novo Ensino Médio – reúne estudos que exploram a visão dos estudantes sobre as mudanças curriculares, a flexibilização e os itinerários formativos, evidenciando tensões entre o discurso oficial e a realidade vivida nas escolas.
3. Desafios de implementação nos contextos federativos – contempla pesquisas que analisam barreiras estruturais, organizacionais e pedagógicas enfrentadas nos diferentes estados e municípios, sendo essencial para mapear desigualdades regionais e limites de execução da reforma.

A adoção dessas categorias proporciona uma leitura sistemática e crítica da literatura, favorecendo a síntese e a comparação dos achados, bem como a identificação de lacunas que orientem novas investigações. Assim, a bibliografia categorizada cumpre papel estratégico na compreensão do Estado do Conhecimento sobre o Novo Ensino Médio - 2017–2024 -, consolidando as bases para a etapa seguinte de análise propositiva.

As unidades de sentido extraídas foram organizadas considerando a frequência temática, a relevância e a correspondência com os objetivos da pesquisa (Morosini et al., 2021; Bardin, 2011).

Quadro 7 – Categorias analíticas construídas a partir da leitura das 18 produções acadêmicas selecionadas

<b>CATEGORIA</b>	<b>JUSTIFICATIVA DE ENQUADRAMENTO</b>	<b>TRABALHOS INCLUÍDOS</b>
Impactos da Reforma na prática docente e dos estudantes	Trabalhos que analisam efeitos da reforma sobre o cotidiano escolar, organização e trabalho docente, carga de trabalho e práticas pedagógicas.	JUNIOR, C. F. (2023); DILDEY, C. (2023); SÁNCHEZ OTÁLORA, G. F. O. (2022); MEDEIROS, J. L. (2020); MELLO, F. M. (2021)
Percepções estudantis sobre o Novo Ensino Médio	Trabalhos que exploram como estudantes percebem a reforma, protagonismo estudantil, interpretação das diretrizes e discursos institucionais.	ALMEIDA, R. C. B. F. (2022); BRAUN, R. O. (2022); BELLENZIER, C. S. (2022); ZAMAT, E. M. M. (2020)
Desafios de implementação nos contextos federativos	Produções que tratam da implementação prática da reforma em diferentes contextos, considerando	LEITE, G. A. (2021); KOZAKOWSKI, S. M. (2022); MUCH, L. N. (2021); NOGUEIRA, J. U. A. (2020); SILVA, B. B. C. (2022);

	desafios estruturais, políticas locais, itinerários formativos, centralização e autonomia escolar.	GOMIDES, F. P. (2022); SIQUEIRA, E. J. S. (2021); HARMEL, A. R. (2019); FERREIRA, P. F. (2021)
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Bardin (2011) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Com a conclusão da categorização, o corpus foi sistematizado de modo a responder aos objetivos do estudo, oferecendo uma visão estruturada das principais discussões acadêmicas sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017.

Essa organização evidencia o predomínio de três eixos estruturantes - os impactos na prática pedagógica, as percepções estudantis e os desafios institucionais de implementação - os quais servirão de base para a análise crítica desenvolvida na etapa seguinte, denominada Bibliografia Propositiva.

#### 5.1.4 Bibliografia Propositiva

A Bibliografia Propositiva representa a etapa conclusiva do mapeamento do Estado do Conhecimento, derivada diretamente da análise categorizada apresentada anteriormente e voltada para a análise crítica e inferencial da produção acadêmica, guiada pela questão: quais são os principais temas e tendências abordados nas pesquisas sobre o Novo Ensino Médio ?

Diferentemente da bibliografia categorizada, esta etapa busca extrair diretrizes e proposições a partir da análise crítica, apontando lacunas, inconsistências e caminhos para novas investigações (Morosini et al., 2021; Franco, 2018).

A análise permitiu sistematizar três categorias analíticas principais, que orientam a identificação de lacunas e a formulação de sugestões para futuras pesquisas:

1. Impactos da reforma na prática docente e dos estudantes;
2. Percepções estudantis sobre o Novo Ensino Médio;
3. Desafios de implementação nos contextos federativos.

Essas categorias derivam diretamente dos 18 trabalhos selecionados, consolidando os eixos centrais da produção acadêmica sobre o tema e fornecendo base sólida para inferências críticas sobre lacunas e direções investigativas.

A etapa propositiva, portanto, tem como propósito central avançar da simples descrição para a reflexão aprofundada, permitindo:

1. Sugerir direções para futuras investigações que possam aprofundar o entendimento sobre os efeitos da reforma no cotidiano escolar, na formação docente e na experiência estudantil (Bardin, 2011);
2. Propor reflexões teórico-metodológicas, destacando abordagens e métodos ainda pouco utilizados ou que podem ser aprimorados (Franco, 2018);
3. Apontar lacunas em políticas educacionais, contribuindo para o debate sobre possíveis ajustes e intervenções que aumentem a eficácia e a equidade da implementação da reforma (Morosini et al., 2021).

A Bibliografia Propositiva, portanto, estabelece uma ponte entre a sistematização da literatura e a problematização da produção acadêmica, permitindo identificar os desafios e lacunas que ainda limitam o avanço das pesquisas sobre o Novo Ensino Médio. Essa etapa reforça a necessidade de estudos longitudinais, comparativos e participativos que ampliem a compreensão sobre experiências estudantis, práticas docentes e desigualdades regionais, contribuindo para a construção de uma educação pública mais democrática, inclusiva e equitativa.

Esta fase do estudo conecta a análise crítica do corpus à formulação de diretrizes para novas pesquisas, consolidando o papel da investigação acadêmica na compreensão e aprimoramento das políticas educacionais. As lacunas evidenciadas indicam a necessidade de aprofundar o olhar sobre as experiências estudantis, as práticas docentes e as desigualdades regionais, além de promover estudos longitudinais e comparativos que revelem os impactos reais da reforma.

Essa sistematização reforça o compromisso desta pesquisa com a construção de uma educação pública democrática e inclusiva, oferecendo subsídios para o aprimoramento das políticas e práticas escolares. Assim, a bibliografia propositiva estabelece uma ponte entre a sistematização e a problematização da produção acadêmica, conduzindo a discussão para os desafios e lacunas que ainda permeiam os estudos sobre o Novo Ensino Médio.

A partir das proposições delineadas na bibliografia propositiva, tornou-se possível identificar, de forma mais detalhada, os desafios e lacunas que ainda limitam o avanço das pesquisas sobre o tema.

## 5.2 DESAFIOS E LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A partir das proposições apresentadas na etapa anterior, torna-se possível aprofundar a reflexão sobre os principais desafios e lacunas que ainda limitam o avanço das pesquisas sobre

a Reforma do Ensino Médio. Essa análise amplia o olhar sobre as dimensões investigativas, evidenciando como os limites metodológicos e contextuais impactam na produção de conhecimento.

Os desafios dizem respeito às dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores - como acesso a dados, diversidade de contextos, limitações metodológicas e engajamento dos participantes. As lacunas, por sua vez, dizem respeito a temas, populações e abordagens ainda pouco exploradas, revelando zonas de silêncio e ausência de estudos sistemáticos sobre determinados aspectos da reforma.

Quadro 8 - Principais desafios identificados na produção acadêmica

<b>Desafio</b>	<b>Descrição</b>	<b>Trabalhos que evidenciam</b>
Acesso a dados e documentos oficiais	Dificuldade na obtenção de informações detalhadas sobre itinerários formativos, cargas horárias e registros institucionais.	JUNIOR, 2023; DILDEY, 2023; SIQUEIRA, 2021; KOZAKOWSKI, 2022
Diversidade de contextos	Heterogeneidade entre estados, municípios e instituições de ensino dificulta comparações e generalizações sobre os efeitos da reforma.	LEITE, 2021; GOMIDES, 2022; NOGUEIRA, 2020; SILVA, 2022
Engajamento de participantes	Resistência ou participação limitada de estudantes e professores dificulta a análise aprofundada das percepções sobre a reforma.	BELLENZIER, 2022; ZAMAT, 2020; ALMEIDA, 2022; BRAUN, 2022
Complexidade do tema	Ampla abrangência da Lei nº 13.415/2017, envolvendo aspectos curriculares, pedagógicos, administrativos e legais, representa um desafio metodológico.	MEDEIROS, 2020; MELLO, 2021; MUCH, 2021; FERREIRA, 2021; HARMEL, 2019; SÁNCHEZ OTÁLORA, 2022; JUNIOR, 2023

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos 18 trabalhos selecionados.

Alguns trabalhos aparecem em mais de uma categoria porque abordam simultaneamente diferentes desafios da implementação da Reforma do Ensino Médio. Por exemplo, JUNIOR (2023) evidencia tanto dificuldades de acesso a dados quanto a complexidade do tema; KOZAKOWSKI (2022) evidencia desafios de acesso e diversidade de contextos. A repetição reflete a abrangência e a multidimensionalidade dos estudos, sem comprometer a consistência metodológica.

Além dos desafios metodológicos e contextuais apontados, a análise também permitiu identificar lacunas específicas na produção acadêmica, relacionadas a temas, populações e abordagens ainda pouco exploradas.

Em complemento, o Quadro 10 apresenta as lacunas específicas que emergiram das análises, evidenciando aspectos ainda pouco explorados pela literatura e que justificam a formulação de novas direções investigativas.

Quadro 9 – Lacunas identificadas na produção acadêmica

<b>Lacuna</b>	<b>Descrição</b>	<b>Trabalhos que evidenciam</b>
Sub-representação de contextos periféricos e rurais	Poucos estudos abordam escolas indígenas, quilombolas ou do campo	SÁNCHEZ OTÁLORA, 2022; KOZAKOWSKI, 2022; SIQUEIRA, 2021; DILDEY, 2023
Falta de estudos longitudinais	Predominância de pesquisas transversais limita compreensão dos efeitos da reforma ao longo do tempo	MEDEIROS, 2020; MELLO, 2021; MUCH, 2021; JUNIOR, 2023
Baixa articulação com políticas estruturantes	Escassez de estudos que relacionem a reforma com financiamento, avaliação externa e formação inicial docente	FERREIRA, 2021; HARMEL, 2019; LEITE, 2021; GOMIDES, 2022
Indicadores educacionais pouco explorados	Temas como evasão escolar, reprovação, trajetória dos estudantes e acesso ao ensino superior são raramente analisados	ALMEIDA, 2022; ZAMAT, 2020; BRAUN, 2022; BELLENZIER, 2022
Experiências estudantis	Limitação no aprofundamento das vozes dos estudantes sobre flexibilização curricular e itinerários formativos	KOZAKOWSKI, 2022; JUNIOR, 2023; SIQUEIRA, 2021; ZAMAT, 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos 18 trabalhos analisados

Alguns trabalhos são citados em mais de uma lacuna porque abordam diferentes aspectos ainda pouco explorados da implementação da Reforma. Por exemplo, JUNIOR (2023) contribui tanto para a análise de estudos longitudinais quanto para a compreensão das experiências estudantis; KOZAKOWSKI (2022) aborda contextos periféricos e experiências estudantis. A repetição evidencia a complexidade dos fenômenos estudados e reforça a relevância dos 18 trabalhos selecionados.

A partir da compreensão dessas lacunas e desafios, o capítulo avança para a sistematização de proposições voltadas ao fortalecimento e à continuidade das pesquisas sobre o Novo Ensino Médio. As lacunas e os desafios identificados nos estudos selecionados fornecem subsídios concretos para a formulação de direções investigativas. É a partir desses elementos que se propõem pesquisas capazes de aprofundar a compreensão da implementação

da Reforma do Ensino Médio, explorar contextos sub-representados, analisar efeitos longitudinais e ampliar a escuta de estudantes e professores.

Com base na identificação dos desafios e lacunas apresentadas, a próxima seção avança para a proposição de caminhos investigativos que possam contribuir para o fortalecimento das pesquisas sobre o Novo Ensino Médio.

### 5.3 PROPOSIÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Dando continuidade à análise crítica apresentada na Bibliografia Propositiva e à reflexão sobre desafios e lacunas, este item reúne as principais direções investigativas que emergem da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2024).

As proposições apresentadas representam caminhos potenciais para aprofundar o conhecimento sobre a implementação da Lei nº 13.415/2017, seus impactos no cotidiano escolar, na formação docente e na experiência dos estudantes, considerando os desafios metodológicos, contextuais e estruturais identificados anteriormente.

Com base nas três categorias analíticas previamente estabelecidas - impactos da reforma na prática docente e dos estudantes, percepções estudantis sobre o Novo Ensino Médio e desafios de implementação nos contextos federativos - foram definidas direções de investigação que respondem aos objetivos da dissertação, promovem aprofundamento teórico-metodológico e indicam lacunas a serem exploradas.

Com base nas lacunas e desafios previamente identificados, o Quadro 11 apresenta as direções investigativas consideradas mais promissoras para aprofundar o conhecimento sobre o Novo Ensino Médio.

Quadro 10 - Direções investigativas sugeridas

<b>Eixo temático</b>	<b>Sugestões para pesquisas futuras</b>	<b>Justificativa</b>
Impactos da reforma na prática docente e dos estudantes	Pesquisas qualitativas e quantitativas de acompanhamento longitudinal; estudos sobre estratégias de formação docente e avaliação do impacto pedagógico	Permite compreender os efeitos da reforma ao longo do tempo e propõe estratégias para mitigar a sobrecarga docente e as desigualdades
Percepções estudantis sobre o Novo Ensino Médio	Estudos participativos e etnográficos; análise aprofundada das vozes dos estudantes sobre itinerários formativos e flexibilização curricular	Favorece a compreensão da experiência real dos estudantes e confronta o discurso oficial de protagonismo juvenil
Desafios de implementação nos	Pesquisas comparativas inter-regionais; análise da interface	Permite mapear as desigualdades regionais e

contextos federativos	entre políticas públicas locais e legislação nacional; estudo sobre gestão e infraestrutura escolar	identificar os fatores que influenciam a implementação efetiva da reforma.
Contextos periféricos, rurais e historicamente marginalizados	Investigar escolas indígenas, quilombolas e do campo, incluindo desafios e práticas pedagógicas específicas	Amplia a representatividade e a visibilidade de contextos sub-representados.
Indicadores educacionais e trajetória estudantil	Estudos sobre evasão, reprovação, desempenho e acesso ao ensino superior	Gera dados concretos para formulação de políticas públicas e ajustes curriculares

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base nos 18 trabalhos analisados.

A integração dessas proposições com os resultados dos capítulos anteriores evidencia a coerência metodológica da pesquisa, desde a sistematização da bibliografia categorizada até a identificação de lacunas e desafios. As direções sugeridas consolidam o Estado do Conhecimento sobre o Novo Ensino Médio e oferecem subsídios para novas investigações que ampliem a compreensão de contextos, práticas docentes e experiências estudantis.

Em síntese, esta seção conclui o mapeamento do Estado do Conhecimento, estabelecendo uma ponte entre a literatura acadêmica, os desafios identificados e as perspectivas para futuras pesquisas. A proposição de estudos longitudinais, participativos e comparativos fortalece a investigação científica e contribui para a formulação de políticas públicas mais eficazes, equitativas e aderentes à realidade das escolas brasileiras.

Dessa forma, o enfrentamento das lacunas e desafios identificados orienta não apenas o planejamento de futuras pesquisas, mas também a construção de práticas e políticas educacionais sensíveis às complexidades do Novo Ensino Médio, promovendo uma educação mais equitativa, inclusiva e formativa.

Assim, o conjunto das análises apresentadas neste capítulo - da categorização à proposição - consolida a compreensão do Estado do Conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio, destacando contribuições, limites e oportunidades para o avanço das pesquisas e das políticas educacionais no país.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar a produção acadêmica publicada entre 2017 e 2024 sobre a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 - por meio de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, identificando temas, impactos, percepções de professores e estudantes, bem como lacunas e desafios relacionados à implementação e reformulação curricular, a partir da sistematização de estudos desenvolvidos no campo educacional segundo a metodologia de Estado do Conhecimento (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021). Essa abordagem permitiu compreender como o conhecimento científico tem tratado o Novo Ensino Médio, revelando tendências, contradições e silenciamentos que atravessam sua formulação e aplicação.

Para atingir esse propósito, a pesquisa adotou a metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini et al., 2021), que possibilitou a sistematização e análise rigorosa da produção científica disponível sobre a temática. O corpus foi composto por 18 trabalhos selecionados a partir de critérios de relevância, atualidade e aderência ao objeto de estudo, garantindo representatividade e diversidade nas perspectivas analisadas.

A dissertação foi organizada em seis capítulos interligados, orientados por objetivos específicos e questões norteadoras que conduziram o percurso investigativo. O Capítulo I situou o estudo no campo educacional, justificando a relevância do tema e apresentando os objetivos e a estrutura da pesquisa. O Capítulo II mapeou a evolução histórica e legislativa do Ensino Médio no Brasil, evidenciando que a Lei nº 13.415/2017 se insere em um processo contínuo de reformas orientadas por políticas de flexibilização curricular e aproximação com demandas produtivas e econômicas, em diálogo com organismos internacionais.

O Capítulo III analisou percepções e avaliações de professores e estudantes sobre a Reforma, especialmente com base na Consulta Pública de 2023 - Portaria MEC nº 399/2023 -, apontando preocupações recorrentes com a sobrecarga docente, limitações na formação para os novos itinerários, dificuldades de adaptação curricular e uma participação estudantil ainda restrita. Tais aspectos revelam que, embora a reforma proponha maior protagonismo juvenil e diversificação de trajetórias formativas, persistem barreiras estruturais que comprometem sua efetividade.

O Capítulo IV descreveu os procedimentos metodológicos, detalhando a aplicação do Estado do Conhecimento e da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2018), bem como os critérios de seleção e categorização do corpus, assegurando o rigor científico da investigação.

O Capítulo V apresentou a análise da produção acadêmica sobre a Reforma do Ensino Médio, identificando três eixos temáticos centrais: impactos da reforma na prática e nas condições de trabalho docente, percepções e experiências estudantis, e desafios de implementação e desigualdades regionais. A sistematização revelou que a maior parte dos estudos se concentra em análises conceituais e políticas, havendo escassez de pesquisas empíricas e longitudinalmente acompanhadas.

Entre as lacunas mais significativas, destacam-se a ausência de estudos que abordem contextos periféricos, rurais, indígenas e quilombolas; a carência de pesquisas que articulem indicadores educacionais com a efetividade da reforma; e a limitação de trabalhos que examinem a trajetória dos estudantes após a implementação dos itinerários formativos. Há também insuficiência de análises sobre a relação entre políticas curriculares e condições materiais de infraestrutura escolar, o que restringe a compreensão dos impactos reais da política.

Os desafios identificados convergem para três dimensões principais: a formação docente, ainda distante das exigências curriculares da reforma; a gestão educacional, que enfrenta dificuldades de integração entre redes e sistemas federativos; e a desigualdade estrutural entre regiões e escolas, que perpetua disparidades no acesso e na qualidade do Ensino Médio. Soma-se a isso o desafio de efetivar o protagonismo juvenil, frequentemente reduzido a um discurso sem correspondência prática, diante de currículos fragmentados e da falta de escuta das juventudes escolares.

A partir das lacunas e desafios apontados, delineiam-se direções prioritárias para pesquisas futuras. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos qualitativos e quantitativos de acompanhamento longitudinal sobre os impactos da reforma na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, de modo a compreender efeitos ao longo do tempo e identificar estratégias para mitigar a sobrecarga e as desigualdades. Sugere-se também a realização de pesquisas participativas e etnográficas que deem voz aos estudantes e aprofundem suas percepções sobre itinerários formativos e flexibilização curricular, confrontando o discurso oficial de protagonismo juvenil com a realidade escolar.

Além disso, é fundamental promover investigações comparativas inter-regionais e análises da interface entre as políticas públicas locais e a legislação nacional, a fim de mapear desigualdades federativas e compreender fatores que influenciam a implementação efetiva da reforma. Outra direção importante consiste em desenvolver estudos voltados a contextos periféricos, rurais e historicamente marginalizados, como escolas indígenas, quilombolas e do campo, ampliando a representatividade e visibilidade de práticas pedagógicas específicas. Por fim, para subsidiar políticas públicas e ajustes curriculares com base em evidências concretas,

são necessárias pesquisas sobre indicadores educacionais e trajetórias estudantis abordando evasão, reprovação, desempenho e acesso ao ensino superior.

Conclui-se que, compreender a Reforma do Ensino Médio exige uma leitura crítica e contextualizada, que considere tanto os avanços normativos quanto as contradições práticas e os efeitos desiguais de sua implementação.

Este estudo contribui para consolidar o conhecimento produzido sobre o tema, oferecendo uma síntese das principais tendências, desafios e lacunas da produção acadêmica recente. Em termos práticos, fornece subsídios para gestores, docentes e formuladores de políticas educacionais, reforçando a importância de formação continuada, acompanhamento das políticas e garantia de equidade no acesso às oportunidades educativas.

As limitações do estudo, relacionadas ao recorte temporal e ao número restrito de produções analisadas, reforçam a necessidade de ampliar o campo investigativo sobre o Novo Ensino Médio. Dessa forma, pesquisas futuras comprometidas com a equidade, a democracia e a valorização do trabalho docente poderão contribuir para a construção de um Ensino Médio verdadeiramente formativo, plural e emancipador, capaz de atender às múltiplas juventudes brasileiras, fortalecer o papel social e educativo da escola pública e reafirmar o papel da pesquisa educacional como instrumento de reflexão crítica e transformação social.

Por fim, registra-se que a realização desta pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio da concessão de bolsa de estudos, a qual foi fundamental para viabilizar a dedicação às atividades acadêmicas e científicas necessárias ao desenvolvimento e à conclusão deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da Silva; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 39, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Yuri/Downloads/bpinheiro1,+rce\\_v017\\_45994-p6%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Yuri/Downloads/bpinheiro1,+rce_v017_45994-p6%20(1).pdf). Acesso em: 02 maio 2024.

APROVADA, nova reforma do Ensino Médio retorna à Câmara. **Senado Notícias**, Agência Senado, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **A natureza da pesquisa bibliográfica**. São Paulo, SP: Atlas, 2021.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia de Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago, p. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 05 de junho de 2025.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 05 de junho de 2025.

BOMENY, Helena. Reformas educacionais. **FGV CPDOC**, s.d. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BOOTH, Wayne Clayson; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Coleção Ferramentas. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004. Disponível em: <https://favaretoufabr.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/bourdieu-pierre-os-usos-sociais-da-ciencia.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. **Coleção de Leis do Brasil**, vol. 11, p. 3474. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 abril 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 11.530, de 19 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760->



\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. **MEC**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017(a). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 maio 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.741, de 16 de setembro de 2008, que dispõe sobre a política nacional de educação especial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017(b). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 abril 2024.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **MEC**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2023(a). Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario\\_consulta\\_publica\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 5230, de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**. Presidência da República. Brasília, DF, 2023(b). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808>. Acesso em: 20 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.945, DE 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 09 set. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre a CAPES. Ministério da Educação. **CAPES**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 06 abril 2024.

COLÉGIO PEDRO II. Período Imperial. São Cristóvão, RJ: **Colégio Pedro II**, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imp%20erial.html>. Acesso em: 15 abril. 2024.

CORRÊA, Gabriel. **Novo Ensino Médio**: governo já admite atraso na aprovação e implementação tem risco de ficar para 2026. Entrevista concedida à CNN Brasil. Redatora: Rebeca Borges. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/novo-ensino-medio-governo-ja-admite-atraso-na-aprovacao-e-implementacao-tem-risco-de-ficar-para-2026/#:~:text=%E2%80%9CSe%20o%20Congresso%20s%C3%B3%20votar,M%C3%A9dio%20come%C3%A7aria%20a%20ser%20implementado.> Acesso em: 20 abril 2024.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 25 abril 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Revista Holos**, Natal, v. 4. p. 261-271, 2018(a). Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 23 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93 p. 25-42. , 2018(b). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

FREITAS, Carlos Eduardo. **A Educação e a Constituição de 1988: O Direito à Educação e as Transformações no Ensino**. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Práxis educativa e conhecimento**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/novo-ensino-medio-governo-ja-admite-atraso-na-aprovacao-e-implementacao-tem-risco-de-ficar-para-2026/>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Padronização e qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 100-120, 2010.

\_\_\_\_\_. A reforma do Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) 2009. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo, SP: Cortez, 1996.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 abril 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MEC. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio: perguntas e respostas. **Portal MEC**, n. d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 abril 2024.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista Educação PUC**, Campinas, vol.25 Epub. ISSN 2318-0870, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-39932020000100206](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100206). Acesso em: 22 jun. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n. 2.p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399/>. Acesso em: 05 abril 2024.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba, PR: Editora CRV, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2017 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtkk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abril. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 09 dez. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; DIAS, Érika. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **Educação e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt>. Acesso em: 13 abril 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 05 abril 2024.

RATIER, Rodrigo. 'Sem salvação': mais de 300 entidades pedem fim da reforma do Ensino Médio. **Uol**, 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo->

ratier/2023/03/06/sem-salvacao-mais-de-300-entidades-pedem-fim-da-reforma-do-ensino-medio.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 03 abril 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abril 2024.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Edna Maria Lopes da. O novo Ensino Médio: impactos na escolarização da juventude brasileira. **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU) em Casa**. ISSN: 2358-8829. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2021.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado (2012). Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>. Acesso em: 20 abril 2024.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.18, p. 29-44. ISSN: 1676-2584, 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04\\_18.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf). Acesso em 15 abril, 2024.

## REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS

BELLENZIER, Caroline Simon. **A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o ensino médio: de que protagonismo estamos falando?**. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2022.

DILDEY, Caroline. **Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

FABIS, Camila da Silva. **Efeitos da implementação do (novo) Ensino Médio: Flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado**. 2023. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Reforma do Ensino Médio: A Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica.** 2021. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba.** 2022. 174f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HARMEL, Ana Raquel. **Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR.** 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LIMA, J. R. **Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: O que pensam profissionais da educação profissional.** 2019. Dissertação. Disponível em: Portal de Dados Abertos da CAPES.

MACHADO, Ana Paula Silva. **Estudo sobre o início do processo de implementação do novo Ensino Médio no Distrito Federal (2017-2022).** 2022. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do novo ensino médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS.** 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

REYES, Lurvin Gabriela Tercero. **A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS.** 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

RODRIGUES, Erica. **Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo ensino médio em Santa Catarina: parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO.** 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

SILVA, E. B. R. **O eclipse da educação: A reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de Franca/SP.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Franca, Franca, 2022.

SIQUEIRA, Emilson José Santos de. **Implementação da Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio – na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus São Lourenço da Mata/PE: limites e possibilidades.** 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): de que falam os estudantes e o MEC?** 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

## APÊNDICES

Apêndice I: Quadro sinóptico de onde se originam todas as referências bibliográficas que integram os 65 trabalhos encontrados por meio da leitura parcial nas bases de dados

Nº	AUTORIA E TÍTULO	ANO
<b>CAPES<sup>25</sup></b>		
1	FONSECA, Katia de Nazare Santos. <b>Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019).</b>	2020
2	JUNIOR, Carlos Fernandes. <b>A recontextualização da reforma do Ensino Médio no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande.</b>	2023
3	LEITE, G. A. <b>Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do Mundo do Trabalho no Brasil: Delineamentos para a formação dos estudantes da classe trabalhadora.</b>	2021
4	OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. <b>Educação profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: Um estudo sobre as implicações da Lei 13.415/2017 nos cursos de Ensino Médio Integrado.</b>	2023
5	SANTOS, Antônio Edilmar Leite Monteiro dos. <b>A formação técnica e profissional da juventude brasileira no novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017): Análise das diretrizes.</b>	2023
<b>IBICT<sup>26</sup></b>		
6	ALENCAR, N. F. d. <b>Lei nº 13.415/2017: Implicações no Ensino Médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão.</b>	2020

<sup>25</sup> Disponível na íntegra, em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

<sup>26</sup> Disponível na íntegra, em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

7	ALMEIDA, R. C. B. F. d. <b>Novo Ensino Médio no Brasil: Histórico, propostas, políticas e implicações.</b>	2022
8	ALVES, E. G. <b>Reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017: Que formação para a classe trabalhadora?</b>	2022
9	BARRIOS, J. B. d. C. <b>A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia: As facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990.</b>	2023
10	BATISTA, G. H. C. <b>A tramitação da Medida Provisória 746/2016: Uma análise do processo legislativo da Reforma do Ensino Médio de 2017.</b>	2020
11	BELLENZIER, C. S. <b>A participação dos estudantes no processo de construção do referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?</b>	2022
12	BRAUN, R. d. <b>O Novo Ensino Médio: Redesenho curricular inovador no contexto da Base Nacional Comum Curricular.</b>	2022
13	BUENO, A. L. <b>A reforma do Ensino Médio: Do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017.</b>	2021
14	CARVALHO, J. M. A. <b>Educação em disputa: Uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do Ensino Médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa.</b>	2019
15	CONSTANTIN JUNIOR, J. C. <b>Ensino Médio no Brasil: Análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017.</b>	2022
16	CRUZ, L. R. <b>A base nacional comum curricular do Ensino Médio: Uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018).</b>	2021
17	DILDEY, C. <b>Novo Ensino Médio (2017-2023): Expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina.</b>	2023
18	DUARTE, R. C. <b>O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 - 2016): Nova configuração da velha dualidade.</b>	2017
19	FABIS, C. d. S. <b>Efeitos da implementação do (novo) Ensino Médio: Flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado.</b>	2023

20	FARIAS, R. d. A. <b>“Novo” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo:</b> Consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais.	2022
21	FERREIRA, P. d. F. <b>Reforma do Ensino Médio:</b> A Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a educação básica.	2021
22	FONSECA, R. B. d. S. <b>A prática docente mediante aos desafios da implementação da Lei 13.415/2017:</b> Formação de professores para unidade curricular cultura digital.	2023
23	GALVÃO, F. M. d. P. <b>As representações discursivas da reforma do Ensino Médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso.</b>	2019
24	GODOI, W. d. S. <b>A lei 13.415/2017 do Ensino Médio e sua relação com as orientações e recomendações do Banco Mundial para o Ensino Médio.</b>	2022
25	GOMIDES, F. d. P. <b>Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17):</b> Desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba.	2022
26	HARMEL, A. R. <b>Lei 13.415/2017:</b> Impactos no Ensino Médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR.	2019
27	HENDGES, L. A. <b>O novo Ensino Médio:</b> Entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático-pedagógica de professores da formação geral básica.	2022
28	KOSSAK, A. <b>Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?</b>	2020
29	KOZAKOWSKI, S. M. d. M. <b>A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa:</b> Texto e contextos.	2022
30	LIMA, J. R. <b>Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio:</b> O que pensam os profissionais da educação profissional.	2019
31	LOPES, M. d. L. F. d. M. <b>Reforma do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei N. 13.415/2017 nas escolas-piloto do município de Dourados-MS.</b>	2021
32	MACHADO, A. P. S. <b>Estudo sobre o início do processo de implementação do novo Ensino Médio no Distrito Federal (2017-2022).</b>	2022

33	MADEIRA, F. C. <b>O novo Ensino Médio e a formação omnilateral:</b> Concepções docentes sobre Ensino Médio em tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.	2023
34	MARQUES, A. R. <b>A produção discursiva do Ensino Médio brasileiro ( 2009- 2019):</b> Reformas, orientações e intenções.	2020
35	MEDEIROS, Janiara de Lima. <b>A reforma do Ensino Médio:</b> estudo crítico da lei nº 13.415/2017. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.	2020
36	MELLO, F. M. <b>A reforma do Ensino Médio:</b> (des)caminhos da educação brasileira.	2021
37	MENDES, M. V. <b>O Novo Ensino Médio em uma escola pública no Distrito Federal:</b> Política educacional, organização curricular e trabalho pedagógico (2021-2022).	2023
38	MOURA, S. C. A. <b>O novo Ensino Médio de 2017:</b> Avanços e retrocessos na educação básica e as pesquisas sobre esse nível de ensino.	2022
39	MUCH, L. N. <b>Desafios e possibilidades para a implementação do novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS.</b>	2021
40	MUNIZ, W. C. G. <b>Política e gestão curricular do Ensino Médio no contexto da reforma educacional pós-2016:</b> Repercussões ao direito à educação do Tocantins e Lagoa da Confusão.	2023
41	NAJJAR, A. M. <b>Os caminhos da reforma de 2017:</b> Desvelando os contextos de influência da Reforma Temer do Ensino Médio.	2024
42	NOGUEIRA, J. U. d. A. <b>A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do estado brasileiro (Lei 13.415/2017):</b> Desdobramento na Rede Estadual de Pernambuco e suas implicações ao processo de escolarização.	2020
43	ORTEGA, A. R. <b>A implementação da reforma do Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo.</b>	2023
44	PEREIRA, C. S. M. <b>Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017:</b> Avanços ou retrocessos na educação?	2019
45	PEREIRA, N. F. F. <b>A historicidade da dualidade na educação:</b> A contrarreforma do Ensino Médio.	2022

46	PEREIRA, N. S. <b>A reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro (2017-2022):</b> A formação dos jovens em fragmentos.	2023
47	REYES, L. G. T. <b>A reforma do Ensino Médio:</b> O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS.	2023
48	RODRIGUES, E. <b>Padronização, alinhamento e controle da formação e do trabalho docente no novo Ensino Médio em Santa Catarina:</b> Parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto IUNGO.	2023
49	RODRIGUES, P. R. C. <b>A reforma do Ensino Médio:</b> Análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão.	2021
50	ROHDE, M. S. <b>A reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e os desafios da gestão curricular na garantia da formação integral:</b> Por uma proposta multidisciplinar para além da pedagogia tecnicista.	2023
51	SÁNCHEZ OTÁLORA, G. F. <b>O "professor do século XXI":</b> Seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022).	2022
52	COSTA, Renata Aparecida da. <b>A integração entre educação básica e formação técnica no Novo Ensino Médio:</b> limites e possibilidades da Lei nº 13.415/2017. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG).	2023
53	SANTOS, D. M. d. <b>A reforma do Ensino Médio:</b> Uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais.	2021
54	SANTOS, S. C. M. d. <b>A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017.</b>	2021
55	SILVA, B. B. d. C. <b>A contrarreforma atual do Ensino Médio:</b> Um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.	2022
56	SILVA, E. B. R. <b>O eclipse da educação:</b> A reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP.	2022
57	SILVA, F. P. C. e. <b>A reforma do Ensino Médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018).</b>	2019

58	SIQUEIRA, E. J. S. d. <b>Implementação da Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio – na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS / Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus São Lourenço da Mata/PE: Limites e possibilidades.</b>	2021
59	SOARES, H. A. M. <b>A adolescência em pauta na construção de políticas educacionais: A reforma do "novo" Ensino Médio.</b>	2023
60	SOUSA, E. C. d. V. T. <b>Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio: Análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA.</b>	2019
61	SOUZA, G. M. d. O. <b>A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e contexto.</b>	2020
62	ZAMAT, E. M. M. <b>A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): De que falam os estudantes e o MEC?</b>	2020
63	ZAMBRANA, C. O. <b>Mudanças curriculares no Ensino Médio na percepção e vivência dos alunos em colégio particular de São Paulo.</b>	2021
64	ZANK, D. C. T. <b>Base nacional comum curricular e o "novo" Ensino Médio: Análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica.</b>	2020
<b>SCIELO<sup>27</sup></b>		
65	SILVEIRA, Éder da Silva. <b>Processos de recontextualização do novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul.</b>	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nota: Após a seleção exposta na Tabela 6, foi criado este quadro sinóptico descrevendo todas as referências bibliográficas dos 65 trabalhos selecionados.

<sup>27</sup> Disponível na íntegra em: <https://scielo.org/>.

Apêndice II – Quadro sinóptico dos trabalhos selecionados na quinta triagem, realizada por meio da leitura completa de cada trabalho

Nº	AUTORIA, TÍTULO, NÍVEL, ANO E INSTITUIÇÃO	ANO
2	JUNIOR, Carlos Fernandes. <b>A recontextualização da reforma do Ensino Médio no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Rio Grande.</b> 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - IFRS, Rio Grande.	2023
3	LEITE, Guilherme Antunes. <b>Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da CNI e a crise do Mundo do Trabalho no Brasil.</b> 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICENTRO, Guarapuava, PR.	2021
7	ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de. <b>Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações.</b> 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - PUC-SP, São Paulo.	2022
11	BELLENZIER, Caroline Simon. <b>A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?</b> 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - UPF, Passo Fundo.	2022
12	BRAUN, Rachel de Oliveira. <b>O Novo Ensino Médio: redesenho curricular inovador no contexto da BNCC.</b> 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - PUC-SP, São Paulo.	2022
17	DILDEY, Caroline. <b>Novo Ensino Médio (2017-2023): expressões de intensificação e precarização do trabalho docente em SC.</b> 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis.	2023
21	FERREIRA, Patrícia de Faria. <b>Reforma do Ensino Médio: a Lei 13.415/2017 como outra racionalidade para a Educação Básica.</b> 2021. Tese (Doutorado em Educação) - UFPel, Pelotas.	2021
25	GOMIDES, Fernanda de Paula. <b>Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17): desvelando a proposta curricular da Paraíba.</b> 2022. Tese (Doutorado em Educação - Políticas Educacionais) - UFPB, João Pessoa.	2022
26	HARMEL, A. R. <b>Lei nº 13.415/2017: impactos no Ensino Médio técnico sob a ótica de coordenadores do IFPR.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - IFPR, Curitiba.	2019
29	KOZAKOWSKI, S. M. de M. <b>A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos.</b> 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIOESTE, Cascavel.	2022
35	MEDEIROS, Janiara de Lima. <b>A reforma do Ensino Médio: estudo crítico da Lei nº 13.415/2017.</b> 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói.	2020
36	MELLO, Fábio Machado. <b>A reforma do Ensino Médio: (des)caminhos da educação brasileira.</b> 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, Santa Maria	2021
39	MUCH, Liane Nair. <b>Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS.</b> 2021. Tese (Doutorado em Educação) - UFSM, Santa Maria.	2021

42	NOGUEIRA, J. U. de A. <b>A contrarreforma do Ensino Médio em tempos de refuncionalização do Estado brasileiro (Lei nº 13.415/2017):</b> desdobramentos na Rede Estadual de Pernambuco. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPE, Recife.	2020
51	SÁNCHEZ OTÁLORA, G. F. <b>O “professor do século XXI”:</b> seus principais determinantes e sua caracterização em face do Novo Ensino Médio (2016-2022). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFSC, Florianópolis.	2022
55	SILVA, Bárbara Bueno de Castro. <b>A contrarreforma atual do Ensino Médio:</b> um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - UERJ, Rio de Janeiro.	2022
58	SIQUEIRA, Emilson José Santos de. <b>Implementação da Lei nº 13.415/2017 – Novo Ensino Médio - na Escola Agrícola Dom Agostinho IKAS / UFRPE.</b> 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - UFPE, Recife.	2021
62	ZAMAT, Elisa Maria Machado. <b>A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017):</b> de que falam os estudantes e o MEC? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo.	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025).