

NOVO ENSINO MÉDIO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Patrícia Capitani Cardoso ¹

Michelle Mendes Ribeiro ²

Marília Costa Morosini ³

RESUMO

Este trabalho analisa a inserção dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio e suas implicações na Educação Profissional Técnica (EPT). A reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.945/2024, propõe uma flexibilização curricular que, ao mesmo tempo que visa preparar os estudantes para o mundo do trabalho, levanta questionamentos sobre as desigualdades educacionais e formação integral. Este estudo discute o impacto dos itinerários formativos na qualificação profissional, considerando os desafios políticos e estruturais da implementação dessa proposta no Brasil. O referencial teórico norteiam-se em autores que discutem políticas educacionais e globalização, como Marcelo Parreira do Amaral (2010), Marília Costa Morosini (2003), Pierre Bourdieu (2004), Celso Ferretti (2017), Frigotto e Motta (2017). Utiliza-se análise documental e revisão bibliográfica para investigar os itinerários formativos e seus desdobramentos na Educação Profissional Técnica. Além disso, adota-se a análise de conteúdo de Bardin (2009) para categorizar e interpretar as informações coletadas, possibilitando um entendimento crítico do Novo Ensino Médio. Os resultados indicam que a implementação dos itinerários formativos tem potencial para diversificar o Ensino Médio, mas enfrenta desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e de formação docente para garantir uma oferta de qualidade e equitativa. Observa-se uma tensão entre a formação para o mercado de trabalho e a educação integral, com preocupações sobre um possível retrocesso à dualidade educacional histórica do Brasil. Aponta-se também para desigualdades na sua implementação entre redes públicas e privadas, o que pode aprofundar as disparidades socioeconômicas na educação.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Itinerários Formativos de Aprofundamento; Educação Profissional Técnica.

INTRODUÇÃO

A dimensão da nova reforma no Novo Ensino Médio (NEM) com a inserção dos itinerários formativos de aprofundamento (IFAs) e suas implicações na Educação

¹ Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS, patriciaaccardoso2@gmail.com;

² Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS michellemrb10@gmail.com;

³ Professora orientadora: Professora Titular/Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS, Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A marilia.morosini@pucrs.br.



Nas discussões sobre políticas educacionais na ótica da proposta do Novo Ensino Médio, sob a ótica dos Itinerários Formativos, a Educação Profissional Técnica emerge como um eixo estratégico que produz implicações significativas para a organização curricular e à formação juvenil. Diversos documentos elaborados por diferentes instituições de nível global, tais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) exercem forte influência sobre a formulação das políticas educacionais, incluindo o NEM e os IFAs, embora cada instituição adote enfoques distintos uma vez que enquanto o Banco Mundial enfatiza eficiência e a vinculação entre educação e mercado de trabalho; a OCDE prioriza competências e desempenho mensurável em escala internacional; a Unesco por sua vez defende formação integral, humanista e voltada à cidadania global.

Segundo Marcelo Parreira do Amaral (2010), a educação, no plano global, tornou-se destaque nos últimos anos, uma vez que as atividades de organizações internacionais não só se tornaram intensas como deram salto na qualidade. A emergência de novos contextos políticos, econômicos e sociais a partir da visão de um mundo globalizado sugere uma perspectiva não apenas localizada no âmbito nacional. De acordo com Marília Costa Morosini (2003) a globalização afeta cada país de diferente forma, de acordo com a história da nação, tradições, cultura e prioridades e, neste sentido, a globalização tende a considerar a sociedade como um todo e a ignorar a existência de nações e sua diversidade direcionando-se mais para similaridades do que para diferenças. (Morosini, 2003). Esse posicionamento evidencia uma leitura crítica da globalização como processo assimétrico e homogeneizador. Ao destacar que cada país vivencia seus efeitos de maneira distinta, a autora chama atenção para o risco de apagamento das especificidades locais, culturais e históricas em nome de uma pretensa universalidade. No campo educacional, essa reflexão é pertinente uma vez que revela como políticas e reformas frequentemente inspiradas por organismos internacionais



tendem a reproduzir modelos padronizados, desconsiderando contextos nacionais e regionais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se de uma metodologia de análise documental e revisão bibliográfica a fim de estabelecer um caminho a ser percorrido, para que fosse possível interferir nas observações sobre a realidade investigada de maneira coerente. No que diz respeito a este trabalho, essa metodologia pode ser definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Objetivou-se, com isso, descobrir respostas parciais para questionamento mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2007) através do processo de movimentos e transformações que ocorrem na sociedade.

Quanto às técnicas e instrumentos de coleta de dados, o presente artigo se utilizou da pesquisa documental, bem como de uma revisão bibliográfica. A pesquisa documental, segundo Gil (2007, p.65), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Esse tipo de abordagem mostra-se pertinente em investigações educacionais uma vez que permite revisar documentos legais, diretrizes curriculares e relatórios institucionais sob uma nova ótica interpretativa, articulando-os aos objetivos teóricos e analíticos do estudo.

Dessa forma, considerou-se a pesquisa documental como uma técnica de investigação e, para o levantamento dos dados, foi elaborado um instrumento que serviu como roteiro para orientar a coleta e análise dos documentos. No que se refere à revisão bibliográfica, buscou-se identificar conceitos e reflexões de autores que estudam a temática, com o objetivo de oferecer fundamentação teórica a este artigo.

Para análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009). A autora apresenta esse tipo de análise em três etapas, sendo que, primeiramente, realiza-se a pré-análise, logo a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados. A primeira etapa, a pré-análise, consistiu em um processo composto pela leitura superficial do material, eleição dos documentos, por critérios de representatividade, exaustividade, homogeneidade e adequação (Bardin, 2009). Esta etapa foi o momento de seleção e organização por meio do qual se objetivou operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais.



Já na segunda fase, correspondente à exploração do material, Bardin (2009, p. 127) afirma que essa etapa “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Trata-se do momento em que o pesquisador realiza a análise e a interpretação dos dados, organizando-os de modo sistemático a partir das fontes, de forma a subsidiar e fundamentar as discussões relativas à temática investigada.

Por último, o tratamento dos resultados consiste no uso dos dados elencados para responder aos questionamentos e inquietações sobre o objeto pesquisado (Bardin, 2009). Neste sentido, através desta etapa, os resultados, para Bardin (2009, p.127), “são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. E, a partir disso, torna-se possível sistematizar e validar as informações e dados obtidos no período de coleta de dados, compreendendo-os como elementos fundamentais para a obtenção de resultados, interpretação e transformação da realidade investigada.

A NOVA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO: Um breve panorama histórico

A Lei 13.415/2017 atualizada pela Lei 14.945/2024 veio para reestruturar o Novo Ensino Médio nas escolas públicas e privadas no Brasil. Antes disso, a Reforma Capanema, realizada pelo ministro Gustavo Capanema durante a Era Vargas (1930-1945), trouxe mudanças no ensino secundário, organizado pela divisão econômico-social do trabalho: superior, secundário, primário, profissional e feminino, destinado às elites urbanas. Nesse período surgiram o SENAI, o INEP e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa.

A Constituição de 1988 reforçou a educação como direito de cidadania, com princípios de combate às desigualdades. No artigo 206, há a garantia de acesso à educação e aprendizagem ao longo da vida. Consoante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) estruturou o sistema educacional, incluindo o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica.

No governo Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208/1997 intensificou a dualidade estrutural da Educação Básica e Profissional, voltado à formação para atender demandas do mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento humano. Para Oliveira (2017), a educação passou a ser compreendida como meio para alcançar fins utilitários. Frigotto e Motta (2017) destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais de



1998 reforçaram essa visão, ao estruturar o currículo em torno de habilidades e competências voltadas ao mercado.

No governo Lula, o Decreto nº 5.154/2004 permitiu que o Ensino Médio e a EPT fossem integrados. Nesse modelo, destacavam-se as modalidades concomitante (em instituições distintas) e a subsequente (para quem já concluiu o Ensino Médio) e integrada (desenvolvida na mesma instituição de ensino). Adiante, reformas educacionais posteriores trouxeram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) e foram acompanhadas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação básica, tornando compulsória a escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade. .

A recente reforma implementada durante o governo Jair Bolsonaro, ocorreu em meio à pandemia da Covid-19⁴, contexto que agravou as desigualdades educacionais. Diversas críticas apontam que o modelo aprofundou o dualismo estrutural da educação brasileira, configurando um retrocesso semelhante ao da era Capanema. Neste sentido, o ex-ministro José Mendonça Filho, apresentou 22 razões para a reforma, centradas na baixa atratividade do currículo e baixo desempenho em avaliações internacionais como o PISA⁵. Contudo, autores como Bourdieu (2004) adverte que reformas educacionais não são decisões neutras, mas expressões de disputas simbólicas e de poder. De modo convergente, Silva et al. (2023) sustentam que a contrarreforma suprimiu saberes essenciais, alinhando-se ao individualismo competitivo. Para Ferretti (2017), as políticas educativas materializam ideologias socialmente enraizadas, refletindo as contradições e interesses de cada contexto histórico.

Em 2023, o Ministério da Educação instituiu consulta pública para avaliar o Novo Ensino Médio (Portaria nº 399), promovendo oficinas, seminários e pesquisas para ampliar a participação social no debate. Em 2024, o Censo Escolar registrou 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio, o que representa um crescimento de 1,5% em relação a 2023, embora o total ainda seja inferior ao observado em 2022. Destaca-se, entretanto, o expressivo avanço das matrículas na modalidade integrada à educação

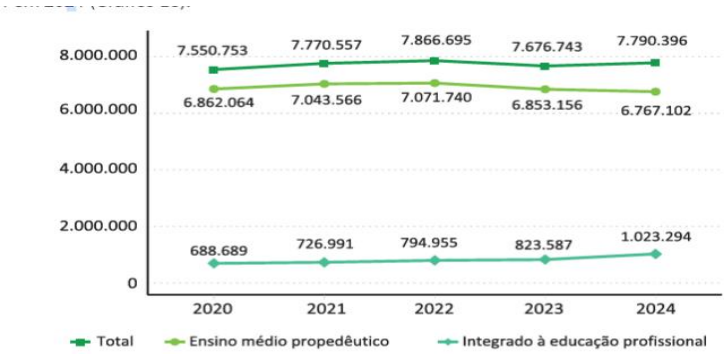
⁴ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em 14 out. 2025.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 14 out. 2025.



profissional, que aumentaram 48,6% nos últimos cinco anos, passando de 688.689 em 2020 para 1.023.294 em 2024 conforme assinala o gráfico a seguir:

Gráfico 01: NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO (TOTAL, INTEGRADO E NÃO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL) – BRASIL – 2020-2024



Fonte: Censo (2024).

Esse avanço sinaliza uma tendência de valorização das formações técnicas e profissionais, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio e às políticas públicas voltadas à articulação entre educação e mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, nota-se uma redução nas matrículas do ensino médio propedêutico (de 6.862.064 em 2020 para 6.767.102 em 2024), o que pode indicar uma reorganização das trajetórias escolares e um movimento de integração curricular mais diversificado.

Os Itinerários Formativos foram instituídos pela Lei nº 13.415/2017 e detalhados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), posteriormente atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2024. Eles representam a parte flexível do currículo do Ensino Médio, permitindo que o estudante aprofunde e amplie aprendizagens em áreas do seu interesse, em consonância com seu projeto de vida e com as demandas regionais e locais compondo uma das duas dimensões dessa organização curricular e a outra sendo a formação geral básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM).

Em abril de 2025, o Conselho Nacional de Educação aprovou os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (Pnifa), definindo elementos conceituais, orientações pedagógicas e competências comuns para garantir equidade e qualidade na oferta curricular. Os itinerários exigirão, no mínimo, 600 horas de atividades escolhidas livremente pelos estudantes, com ênfase em projetos interdisciplinares e contextualizados às realidades locais e deve garantir no mínimo 800



horas de componentes profissionalizantes, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Frigotto e Motta (2017) defendem que a reforma do Ensino Médio é urgente para destravar barreiras econômicas, com a educação profissional como chave para o crescimento. Entretanto, na rede pública, a implementação enfrenta falta de recursos financeiros, tecnológicos e humanos, além da desvalorização docente, dificultando a integralização dos conteúdos básicos, situação diferente da rede privada.

Kuenzer e Silva (2017) assinalam que as redes de ensino não são obrigadas a ofertar todas as possibilidades de itinerários, o que restringe o direito efetivo de escolha dos estudantes e pode acentuar desigualdades de acesso. Tal cenário reforça a necessidade de ampliar o debate público e as ações institucionais voltadas à garantia da qualidade e da equidade educacional.

Oliveira (2017) aponta o predomínio de uma concepção utilitarista da educação, enquanto Pereira (2019) denuncia o aligeiramento curricular e a retomada da dualidade formativa. Luz (2020) reforça a fragilidade dos IFAs, que ampliam a polarização entre formação acadêmica e inserção laboral, e Chagas (2019) identifica, no Rio Grande do Sul, gargalos estruturais e lacunas na formação docente que limitam a liberdade de escolha dos estudantes. Cavalcanti (2022) observou que a implementação da reforma gerou desconforto e incerteza entre professores, com pouca atenção às práticas pedagógicas, especialmente nas ciências exatas.

A Resolução CNE/CP nº 01/2021 esclarece que a Formação Técnica Profissional (FTP) compreende três dimensões: a habilitação técnica (cursos técnicos), a qualificação técnica (etapas intermediárias) e a especialização técnica (formação continuada). Dessa forma, o estudante pode concluir o Ensino Médio com diploma técnico ou certificados de qualificação profissional. Para Ferretti (2018), a articulação entre formação para a cidadania e para o trabalho já fazia parte das finalidades históricas do Ensino Médio, mas assume maior centralidade com a reforma na qual desafios são constatados como: desigualdades sociais, infraestrutura limitada e formação docente insuficiente. O debate sobre o Novo Ensino Médio segue aberto, equilibrando tensões entre flexibilização curricular, mercado de trabalho e formação integral do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Possíveis cenários



Outros apontamentos, como os de Mônica Ribeiro da Silva (2009) afirmam que a EPT aliada aos Itinerários Formativos de aprofundamento contribuem para retrocessos na reforma do Ensino Médio, uma vez que a lei não oferece aos estudantes nenhuma formação científica e técnica profissional sólida. A autora diz que o que se oferece é um “simulacro de formação”.

Dessa forma, propõe-se refletir sobre que identidades estudantis serão construídas a partir da nova reforma do Ensino Médio. Compreende-se que o mercado de trabalho anseia por mão de obra qualificada, versátil e com habilidades e competências compatíveis para os cargos que irão ocupar. Entretanto, as reformas empreendidas sem um debate amplo com a comunidade escolar, professores e sociedade reforçam o esmaecimento de transformações estruturais necessárias contribuindo para a precarização do ensino e a fragilização de uma formação crítica e emancipadora.

A análise combinada dos IFAs através das “escolhas” dos estudantes e da EPT nas escolas de Ensino Médio revela que há lacunas a serem superadas, uma vez que esta condição produz condições desiguais entre escolas públicas e privadas, reforçando reproduções desiguais na qualificação técnica e formação integral do estudante induzindo aos estudantes menos favorecidos condições inferiores de escolarização.

Sabe-se que esse é um campo de estudo novo, pois esta reforma iniciou-se na prática com muitas dúvidas, e os resultados são de que mudanças significativas ocorram no percurso formativo dos estudantes, porém alguns fatores precisam ser levados em consideração, como a formação docente, as questões de permanência dos estudantes, além da necessidade de compreender para qual mercado de trabalho estamos formando as juventudes. É importante discutir esses entraves de forma proativa, a fim de mitigar seus impactos e garantir que o Novo Ensino Médio possa trazer benefícios reais para a educação.

Ante o exposto, não há como negar a conjuntura desafiadora uma vez que dificuldades foram enfrentadas pelo Ministério da Educação na condução da



coordenação e articulação junto aos governos estaduais nesses processos e sua implementação de forma mais democrática sofreu descontinuidades e atrasos. Outrossim, percebe-se que há uma preocupação com a extensão da Formação Geral Básica dos estudantes e permissão de arranjos específicos para a oferta de itinerários ligados à educação profissional técnica.

No caso da educação brasileira em que habita contexto de forte desigualdade educacional, este processo deverá ser cuidadoso, uma vez que pode ampliar os gargalos sociais dos estudantes mais vulneráveis. Dessa forma, o Ministério da Educação propõe estabelecer parâmetros mais detalhados para a proposição e inclusão das disciplinas eletivas no currículo como também construir essa mudança, de maneira colaborativa, em parceria com as redes estaduais, repositórios para o compartilhamento e aprendizagem cruzada em torno da flexibilização curricular. Deve-se, aqui, considerar que, mesmo com possibilidades de ajustes e diálogos a reestruturação do Ensino Médio, se essa reestruturação não for implementada de forma eficaz, poderá contribuir para formação aligeirada dos estudantes a fim de atender as necessidades do mercado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, número especial, p. 39-54, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal, 2009.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Portal Legislação do Senado Federal. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1996. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 03 de jul. De 2025.

_____. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo**



Integral<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 03 de jul.2025.

_____. Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para definir diretrizes ao ensino médio, e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 14 out. 2025

_____. Portaria nº 399/2023, de 8 de março de 2023. **Institui a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do Ensino Médio.** *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, p. 16, 09 mar. 2025. Seção 1.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF. Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

_____. Resolução CNE nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 03 jul. 2025.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 02 jul. 2025.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, Ministério da Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dioj. Acesso em: 03 de jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.** Institui os *Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs)* no Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Conselho/Resolucoes/CNE-CEB/2025/RCEB4.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o art 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394**(Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Brasília, DF, Ministério da Educação, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.** Brasília, DF,



Ministério da Educação, 2004. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAVALCANTI, Fábio. **Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2022.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2019

DA SILVA, Celma Dantas et al. Revogar ou Ajustar? Uma Breve Reflexão Sobre os (Des) Caminhos da Contrarreforma do “Novo” Ensino Médio. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 4, p. 3-20, 2023.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2017. Acesso em: 18 jun 2023 Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> . Acesso em: 02 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jul./set. 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177463>. Acesso em: 14 out. 2025

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUZ, Adonias Nelson da. **A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da formação**, 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual do Centro Oeste-UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

KUENZER A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 38, p. 331-354.2017.

MOROSINI, Marília Costa (Et al.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Porto Alegre: FAPERGS/RIES,2003. .

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese.(Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.



SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441–460. 2009.

SILVA, R. R. D. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educ. rev.** [online]. 2018, v. 34

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do Ensino Médio-Lei 13.415/2017: Avanços ou Retrocessos na Educação**. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola)-Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

