



NOVO ENSINO MÉDIO: PERCORRENDO ITINERÁRIOS SOB TENSÃO

Percepções sobre o novo Ensino Médio brasileiro: uma revisão sistemática

Perceptions on the new Brazilian High School education: a systematic review
Lucimara Fiorese¹
orcid.org/0000-0002-2219-5326
lucimara@universo.univates.br
Kári Lúcia Forneck¹
orcid.org/0000-0001-5906-4269
kari@univates.br
Táisa Reginatto
Defendi¹
orcid.org/0000-0002-8696-3865
taisa.defendi@univates.br
Recebido em: 8 out. 2023.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 16 dez. 2025.

Resumo: Com a promulgação da Lei n. 13.415, em 2017, aconteceram mudanças na etapa do novo Ensino Médio e discussões a respeito da legislação, das normativas e do processo de implantação. Nesse contexto, objetiva-se neste artigo analisar como a temática do novo Ensino Médio tem sido tratada nas recentes publicações científicas. A metodologia envolveu pesquisa qualitativa com abordagem exploratória concretizada por meio de revisão sistemática nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Google Acadêmico. Os dados de 60 estudos foram examinados por meio do *software* Iramuteq gerando a Análise de *clusters* e a árvore de palavras. Os resultados evidenciaram as complexidades do novo Ensino Médio, a partir da atenção ao perfil dos jovens, da experiência das escolas-piloto, da articulação curricular da proposta e dos impactos do ideário neoliberal; temas esses que emergiram das análises. O estudo revelou, ainda, a multiplicidade de abordagens e posições, indicando ser esse um cenário complexo e um potencial de estudos futuros.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Revisão Sistemática; Iramuteq.

Abstract: With the promulgation of Law n. 13415, in 2017, changes took place in the new High School stage and discussions were implemented regarding legislation, regulation and the implementation process. In this context, the aim of this article is to analyze how the theme of the new High School has been considered in recent scientific publications. The methodology involved qualitative research with an exploratory approach carried out through a systematic review in the databases of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES), the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar. Data from 60 studies were examined using the Iramuteq software, generating cluster analysis and the word tree. The results highlighted the complexities of the new High School, based on attention to the profile of the youth, the experience of pilot schools, the curricular articulation of the proposal and the impacts of neoliberal ideas; themes which emerged from the analyses. The study also revealed the multiplicity of approaches and positions, indicating that this is a complex scenario and a potential for future studies.

Keywords: New High School; Systematic Review; Iramuteq.

Introdução

Com a promulgação da Lei n. 13.415 (Brasil, 2017), em 2017, desencadeou-se uma série de mudanças na organização curricular do Ensino Médio (EM), provocando debates em diferentes setores da Educação brasileira. No intuito de compreender o processo de implantação desse novo EM, é possível articular diferentes concepções e promover reflexões que envolvam a Educação brasileira nessa etapa de ensino, trazendo novos olhares e novas perspectivas acerca dos desafios dessa proposta.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Vale do Taquari (Univates), Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil.

A proposta previu alterações consistentes na organização curricular do EM, sob o rótulo da reforma: os componentes curriculares vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM constituíram-se a carga horária básica; além dessa carga horária, foram implementados componentes curriculares que compõem os Itinerários Formativos, parte do currículo que prevê a flexibilização formativa; por fim, ainda incluiu-se um componente curricular denominado Projeto de Vida, cujo objetivo é auxiliar o estudante a desenhar seu percurso formativo ao longo da vida.

Considerando toda a complexidade que emerge desse cenário, este estudo objetivou analisar publicações científicas que se propuseram a discutir a temática do novo EM, por meio de uma revisão sistemática. Entender o que os pesquisadores do tema trazem a respeito das questões que atravessam o novo EM nos permite perceber as construções e as fragilidades que emergem a partir da percepção de diversos pesquisadores.

Para tanto, este texto organiza-se do seguinte modo: em um primeiro momento, apresenta-se a metodologia empregada no estudo e, em seguida, apresentam-se os resultados e as análises suscitadas a partir dos achados nas publicações selecionadas para o estudo. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

Metodologia

Este estudo é qualitativo com abordagem exploratória, nos termos de Yin (2015), e se propõe a concretizar o percurso metodológico da revisão sistemática, considerando os pressupostos de Sampaio e Mancini (2007). As revisões sistemáticas são úteis na integração de informações de um conjunto de estudos que são realizados separadamente sobre determinado assunto, os quais podem apresentar resultados conflitantes ou coincidentes, bem como identificar temáticas

em evidência e sugerir caminhos para investigações futuras.

Considerando os pressupostos de Sampaio e Mancini (2007), em uma revisão sistemática, torna-se necessário definir a pergunta de investigação, a fim de se buscar as evidências com termos ou palavras-chave em bases de dados definidos e se estabelecer os critérios de seleção (inclusão/exclusão), para, então, realizar a busca, comparar e definir os estudos selecionados, aplicar os critérios, analisar criticamente e avaliar os estudos incluídos, sintetizar as informações e, por fim, apresentar as conclusões e informar as evidências.

Assim, foi definida como o *primeiro passo* para esta pesquisa uma consulta às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Google Acadêmico, de pesquisas publicadas entre 2020 e 2022 e usando a palavra-chave "novo Ensino Médio". O *segundo passo* consistiu na leitura do título e do resumo. O *terceiro passo* envolveu a leitura dos trabalhos na íntegra com a aplicação de critérios de inclusão e de exclusão. Foram utilizados como critérios de inclusão: o planejamento e a implantação do novo EM nas escolas e a relação professor-aluno. Já como critérios de exclusão foram definidos os seguintes: estudos que não envolvessem o novo EM, ou seja, estudos discutidos nos cursos de graduação ou nas etapas do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil; estudos que não se aproximam dos objetivos da presente pesquisa; os que não estivessem na íntegra; estudos que fossem resumos simples ou resumos expandidos para eventos; estudos que não tinham resumo (capítulos de livros, por exemplo); e pesquisas em duplicidade. Por meio desse percurso, foram encontrados 60 estudos para análise (Quadro 1).

QUADRO 1 – Resultados para análise sistemática

Base de dados	1º Passo	2º Passo	3º Passo	Selecionados
CAPES	14 resultados	12 resultados	09 resultados	09 resultados
SciELO	14 resultados	02 resultados	02 resultados	02 resultados

Base de dados	1º Passo	2º Passo	3º Passo	Selecionados
Google Acadêmico	200 resultados	86 resultados	50 resultados	49 resultados
Total				60 resultados

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Assim, o *quarto passo* consistiu na organização dos estudos para serem analisados no *software* Iramuteq². Foram utilizados os resumos de todos os trabalhos, os quais foram catalogados em documento em formato de bloco de notas (.txt) e importados para o Iramuteq. Enfatiza-se que, por meio do *software*, propôs-se uma análise lexical com base em Minayo (2014) (inferência, interpretação, inter-relação, dimensão teórica), em que a primeira etapa consiste em identificar o número de ocorrências de cada palavra, seguida da classificação dessas palavras, considerando seus significados (vocábulo, preposições, adjetivos etc.). Depois, ainda segundo a autora, é preciso reduzir o número de vocábulo significativos, "fazendo uma análise controlada, eliminando os artigos, preposições e as palavras que julga sem importância para o objetivo a que se propõe" o estudo (Minayo, 2014, p. 310). E, então, é realizada

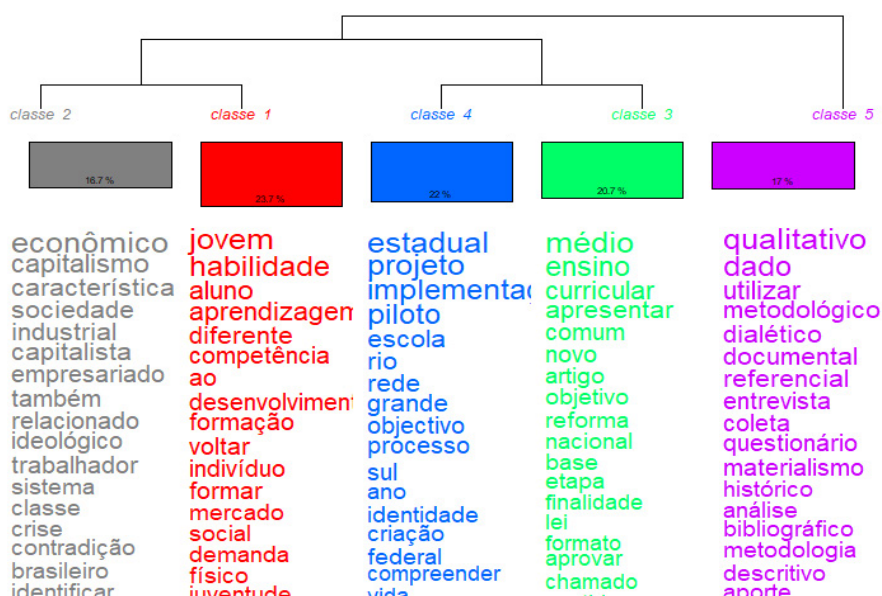
uma análise bi e multivariada dos dados contextualizando-os na produção textual (Minayo, 2014).

Assim, a partir do *software*, foram gerados dois conjuntos de materiais de análise: o agrupamento dos *clusters* no dendograma e o agrupamento lexical na árvore de palavras. O Iramuteq, como se verá a seguir, articulou os estudos selecionados em grupos semânticos que integram a presente análise e que versam sobre o olhar sobre o jovem, a experiência das escolas-piloto, a articulação curricular da proposta e os impactos do ideário neoliberal.

Resultados e discussões

A partir da organização dos 60 estudos selecionados, geraram-se os dados pelo *software* Iramuteq. A análise dos *clusters* foi agrupada por meio do gráfico de dendograma (Figura 1).

Figura 1 – Dendograma das áreas temáticas sobre o novo EM (*clusters*)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

² *Software* livre desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse, que faz análise de conteúdo, de lexicometria e do discurso por meio do pacote estatístico R.

Pelo dendograma, é possível perceber que a *classe 1* apresentou percentual de 23,7%, agrupando palavras que colocam o jovem como o centro das atenções na proposta do novo EM, acolhendo a ideia do protagonismo juvenil com processos de crítica e contracrítica. Assim, pontuam-se as discussões sobre habilidades e competências, a formação para o mercado de trabalho *versus* a formação social da juventude e os aspectos sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa classe, foram articulados os estudos que consideraram a pauta do protagonismo do jovem nessa etapa da Educação, articulando-a aos debates sobre os impactos da inserção de concepções neoliberais no sistema educacional, cujo intuito vem a ser o de concretizar uma formação de jovens para a classe trabalhadora (Andrade; Motta, 2022; Demogalski, 2022; Goulart; Traversini, 2022; Silva; Ferreira, 2022; Noyama, 2021; Segal, 2022). Ademais, Goulart e Traversini (2022) criticam o uso do protagonismo juvenil como fomento às políticas neoliberais da proposta do novo EM, argumentando que essa é uma forma de incluir os jovens no desenvolvimento do país por meio de voluntariados, mas sem citar a palavra "voluntariado" na própria proposta, tornando o termo uma tecnologia biopolítica para a governamentalidade neoliberal, em que o jovem se torna capital humano por meio de escolhas individuais que intensificam os interesses do capitalismo.

Lopes (2022), Homem (2022) e Boutin e Flach (2022), por sua vez, enfatizam que o novo EM está longe do interesse dos jovens. No ideário do novo EM, encontram-se estudos que consideram uma forma de dar voz aos estudantes o fato de os jovens poderem escolher seu projeto de vida. Porém, alguns grupos e movimentos e algumas associações que discutem a proposta enfatizam que essa flexibilidade e essa autonomia que colocam a escolha do projeto de vida como forma de protagonismo juvenil são percebidas como uma forma subjacente do projeto formativo. Dessa forma,

A proposta do novo Ensino Médio, quando exalta o protagonismo, a autonomia e o projeto de vida,

tem como finalidade a produção de consensos em torno da necessidade de que os próprios jovens se ocupem e se responsabilizem por sua própria jornada de aprendizagem, assumindo as escolhas relacionadas a uma parte do seu percurso formativo, entre as ofertas educacionais variadas e disponíveis, no setor público, e principalmente no setor privado.

Não podemos esquecer que a formação pretendida para o novo Ensino Médio hoje resulta de um conjunto amplo e extensivo de cursos de formação profissional que foram criados para dar conta da necessidade de atualização rápida e constante dos jovens trabalhadores (Lopes, 2022, p. 50).

Ainda, a autonomia do aluno para a tomada de decisões e as escolhas envolve as habilidades e competências que visam contribuir para a formação de indivíduos críticos, autônomos, humanos e protagonistas diante do mundo em que vivem e habitam (Aguar; Viol; Silva, 2021); porém, essa ideia, considerando a matriz curricular, intenciona a inserção dos jovens das classes sociais menos favorecidas no mercado de trabalho, enquanto os jovens mais abastados buscam o Ensino Superior, tendo acesso à educação propedêutica ainda oferecida em escolas privadas (Silva; Santana, 2022). A BNCC proposta no novo EM traz um formato mais flexível e abrangente em comparação com o modelo engessado da antiga base (Ortega; Militão, 2022; Silva; Santana, 2022; Souza; Juca, 2022), o que pode oportunizar a autonomia e a escolha dos jovens por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em contraponto ao ensino com foco em conteúdos curriculares ou objetos do conhecimento (Goulart; Traversini, 2022; Silva; Santana, 2022). Silva e Santana (2022) enfatizam que o novo EM busca a formação da autonomia, da autoconfiança, da autodeterminação pelo aprender a ser, da compreensão do outro e do indivíduo pelo aprender a viver, da formação de competências para o mundo do trabalho pelo aprender a fazer e da curiosidade intelectual e do senso crítico pelo aprender a aprender. Porém, esses aspectos carregam uma cultura empreendedora e uma formação voltada para o individualismo, o que, para Silva e Santana (2022), reduz a escola a uma visão de mundo que pressupõe lucro e trabalho de promoção pessoal.

A *classe 4* traz um percentual de 22% e faz

referência ao contexto de implantação do novo EM, por meio da articulação dos projetos que compreendem as escolas-piloto, com a criação de uma nova identidade para as escolas e para os jovens.

Segundo Lopes e Severo (2021), por exemplo, na análise da implantação do novo EM em uma escola-piloto, percebeu-se que alunos e professores consideraram que o projeto de vida instituído pela reforma é importante, podendo oportunizar contato com outras pessoas, por meio de reflexões sobre aspectos culturais, sociais, ambientais, profissionais e tecnológicos que a sociedade contemporânea exige.

Silva e Danza (2021), por sua vez, evidenciaram que a formação identitária dos jovens relaciona-se ao desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida, o qual converge com as questões da juventude, em um âmbito essencialmente existencial, especialmente na transição da adolescência para o início da idade adulta, quando os jovens buscam definições sobre quem são e de que forma pretendem viver. Nesse sentido, construir o Projeto de Vida se tornou um procedimento que possibilitaria dar contornos mais definidos à identidade juvenil. Ainda que se adote a identidade como objeto de conhecimento e que se criem condições para que os jovens possam construí-la de modo mais consciente e autônomo, é fundamental auxiliá-los a construir seus projetos de vida. Ao se identificar correspondências, continuidades e intersecções entre estudos sobre identidade e projeto de vida, é possível gerar conhecimentos que podem contribuir com a formulação e o aprimoramento de práticas pedagógicas para que os jovens atribuam os sentidos pessoal e social ao seu processo formativo e à sua inserção no mundo, tornando-se capazes de atender às demandas sociais e intervir sobre elas com autonomia, competência e engajamento, sob parâmetros éticos e morais, como apontaram Silva e Danza (2021).

Nesse sentido, também na perspectiva de análise da implementação do NEM, Lopes (2021)

evidenciou que as escolas-piloto do estado do Mato Grosso nem sempre conseguiram implantar a proposta no tempo programado, nem mesmo do modo esperado. Além do mais, os processos de implantação do novo EM acontecem de maneiras e em tempos diferentes no que tange aos processos de ampliação de carga horária e envolvimento ou não de parcerias público-privadas. Ainda, não aconteceram discussões com a comunidade escolar sobre a proposta, e as experiências das aulas não presenciais em decorrência do coronavírus foram diferentes, especialmente no que tange às diversidades de componentes curriculares de acordo com os itinerários formativos. Isso significa que, do antigo sistema do EM para o novo EM, aconteceram adaptações e alterações de funcionamento, não se concretizando alterações mais profundas com adaptações à BNCC (Lopes, 2021).

Já ao se analisar o processo da Reforma do EM no sul do país, Neves (2022) evidenciou que o Rio Grande do Sul aderiu ao Programa do Novo EM e que o processo de implementação se iniciou por meio de escolas-piloto que, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, fariam as adequações necessárias na estrutura escolar, sendo um total de 264 escolhidas para a implementação do novo EM. Ainda, segundo a autora, a *Carta à Sociedade Gaúcha sobre a reforma do Ensino Médio*³ constituiu-se um convite à reflexão acerca dessa reforma, no sentido de compreender os múltiplos vieses da proposta que inicialmente se concebia como uma mudança positiva nessa etapa de ensino, pelo fato de oportunizar liberdade de escolha, ampliação da carga horária e flexibilização curricular. Todavia, ao estudar um pouco mais profundamente as implicações dessa reforma, considerando a realidade das escolas públicas da rede estadual, foi possível perceber que não houve estrutura prévia para a sua implementação.

Já o estudo de Pottmeier *et al.* (2022) analisou a implantação do novo EM em 120 escolas-piloto de Santa Catarina, pontuando os movimentos

³ Documento escrito pelo Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio (2021).

políticos e educacionais na implementação da proposta e os impactos da pandemia nesse processo. Os autores evidenciam que é necessário que os professores tenham formação antes, durante e após a implantação e que seja ofertado apoio à gestão das escolas para que os Projetos Políticos Pedagógicos estejam alinhados aos documentos nacionais e estaduais do novo EM.

Como se pode ver, há divergências no novo EM. É o que reiteram Habowski e Leite (2021, p. 757), que destacam:

A presença de contradições entre o que é realizado e o que está proposto na política do EM, [que] reforçam o discurso de um ensino dicotomizado, indicam a presença de interesses econômicos e exigências do mercado, evidenciam práticas inovadoras em sala de aula e entendem as políticas como eficazes, porém com implicações para o contexto.

E, como já evidenciado, o novo EM surgiu por meio de políticas neoliberais, que visam não apenas mudar a economia, mas transformar profundamente a sociedade, de forma a impor a lei da concorrência e o modelo de empresa. Nesse sentido, as políticas envolvendo a implantação do novo EM fizeram uso do termo "liberdade" como forma de apelo nas campanhas de divulgação da proposta, objetivando instituir um sistema de educação que irá atender às demandas individuais de cada aluno, o que, na prática, principalmente nos anos mais críticos da pandemia do coronavírus, não foi perceptível (Noyama, 2021). Neves (2022) corrobora com esse pragmatismo político ao afirmar que as mudanças propostas não foram discutidas democraticamente com a comunidade escolar e que as ações de implementação começaram em um período de pandemia, no qual as escolas estavam fechadas, o que não respeitou o retorno saudável e gradual dos estudantes às atividades presenciais de ensino, ou seja, não atendeu às demandas coletivas da comunidade escolar e muito menos às demandas individuais dos estudantes.

A *classe 3* teve percentual de 20,7%, contando com os estudos na concepção curricular da

proposta do novo EM, os quais consideraram o formato e a finalidade dessa etapa da educação na reforma nacional.

A proposta do novo EM traz uma mudança na forma de organização da matriz curricular, ao agrupar os componentes em áreas do conhecimento, articulando amplas e complexas habilidades, para que sejam desenvolvidas ao longo do EM. Conseqüentemente, com essa nova forma de organização, os objetos do conhecimento aparecem diluídos e perdem suas especificidades, sendo os únicos conhecimentos mais amplos garantidos os de Língua Portuguesa e Matemática (Ortega; Militão, 2022). Dessa forma, está se configurando, cada vez mais, um cenário em que as escolas públicas oferecerão uma formação limitada e simplificada, reforçando o alinhamento ao mercado; as escolas particulares, por sua vez, garantirão uma formação mais completa aos filhos da elite, acentuando ainda mais a desigualdade já existente (Castro; Oliveira, 2022; Garcia; Czernisz; Pio, 2022; Ortega; Militão, 2022; Rabelo; Cavalari Junior, 2022).

Ainda, sobre a formação alinhada às necessidades de mercado, é possível depreender que:

Após analisarmos as principais alterações e inclusões na LDBEN 9.394/96 a partir da promulgação da Lei 13.415/17, percebemos que o principal objetivo do Novo Ensino Médio é garantir a formação de mão de obra qualificada para ocupar postos de trabalho, de maneira distante da conscientização crítica sobre suas realidades e, ainda por cima, marcada pela atuação de educadores preocupados apenas com a transmissão de conteúdos de maneira aleatória e reificante (Costa; Giordano, 2022, p. 170).

Todavia, segundo Rabelo e Cavalari Junior (2022), é necessário tempo para avaliar as mudanças na Educação. Especificamente no caso da Reforma do EM, as conseqüências aparecerão mais adiante, como na realização do Exame Nacional do Ensino Médio⁴, que segue sendo a grande porta de entrada dos estudantes para a universidade e o Ensino Superior. Dessa forma:

⁴ Em abril de 2023, com a promulgação da Portaria MEC n. 627 (Brasil 2023), o prazo para a implantação do novo Ensino Médio (2024) foi suspenso.

Enquanto as primeiras turmas passarem por esses estágios, outras ingressarão e passarão pelo mesmo processo, o que seguirá ampliando as consequências, boas ou ruins. Cometer algum erro significa impactar negativamente milhares [...] de estudantes e por consequência suas famílias [...] as organizações em que trabalharão [...] o desenvolvimento do país (Rabelo; Cavalari Junior, 2022, p. 23635).

Segundo Garcia, Czernisz e Pio (2022), a responsabilização individual dos alunos pelos seus possíveis fracassos e erros, criada pelas expectativas de que podem traçar seus projetos pessoais, combina com o cenário neoliberal, ao tirar de cena a discussão sobre a falta de postos de trabalho, a ausência de políticas públicas e a ausência do Estado no enfrentamento de problemas sociais. Sendo assim, a valorização do projeto de vida, por exemplo, reforça um tipo de escola que forma para o mercado, o que é corroborado por Silva e Magalhães (2022, p. 8), quando os autores afirmam que:

Em diversas mudanças advindas da reforma, pode-se flagrar o funcionamento da racionalidade neoliberal, especialmente na mudança curricular, dando ao aluno o "direito" de escolher em qual itinerário formativo deseja se aprofundar. Ao agir assim, a reforma condiciona a contingência de processos coletivos à dimensão individual, cabendo ao sujeito, portanto, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

De acordo com os estudos de Pinto e Melo (2021), é perceptível que a Base implementada a nível nacional se ateu a uma formação fundamentada na aplicabilidade do conhecimento, em sentido restrito e imediatista. Os autores pontuam que a BNCC tem sido imposta aos estados e municípios, ainda que não se constitua enquanto currículo nos discursos oficiais. O projeto é assegurado e investido por diversos mecanismos que visam garantir sua aplicação local e os aportes financeiros de empresas que buscam mão de obra. Analisando o plano curricular para o EM, especificamente em Minas Gerais, os autores afirmam que, assim como foi realizado no processo de elaboração da BNCC, o estado de Minas Gerais, na figura da Secretaria Estadual de Educação/MG, abriu consultas públicas *online* para a participação da comunidade escolar e dos

demais membros da sociedade, com o objetivo de democratizar a participação dos sujeitos-alvo na construção das políticas públicas. Porém, o resultado percebido foi bem diferente:

O que se observa é a utilização de métodos como esse, de consultas públicas, no âmbito da formulação de uma política pública, muito mais voltada para gerar um imaginário de obra coletiva do que um processo realmente endereçado à escuta e participação ativa dos sujeitos-alvo dessa política. Com esse imaginário, os números são difundidos pela mídia, e os discursos oficiais são legitimados (Pinto; Melo, 2021, p. 10).

Ainda, segundo Pinto e Melo (2021), devido ao fato de que as grandes empresas privadas têm investimentos e interesses nesse projeto, alguns conceitos como flexibilidade, inovação e empreendedorismo são amplamente difundidos, visando formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, que se encaixem no perfil requerido por essas empresas.

Com 16,7%, a *classe 2* marca as críticas sobre o processo econômico e capitalista com que a proposta foi sistematizada, característico da sociedade atual que traz como foco a produção, especialmente a industrial, apresentando-a como uma contradição do ideário da formação humana na educação.

Nos paradigmas educacionais da Reforma do Novo EM existem críticas ao sistema capitalista e neoliberal, pela demanda por uma formação técnica e profissional. Assim, como apontam alguns dos estudos analisados, a BNCC e a legislação do novo EM incentivam a mercantilização da educação visando atender às necessidades do empresariado globalista (Andrade, 2020; Castilho, 2021; Ferreira, 2020).

Além disso, a reforma não considera as desigualdades regionais da sociedade brasileira em que há escolas sem bibliotecas, laboratórios, luz e água e com outras problemáticas estruturais. Ela apenas enfatiza que os itinerários formativos apontam escolhas de seus estudantes com promessas de criatividade, tecnologia e investigação científica, sendo a decisão do jovem uma falácia sobre a liberdade de escolha, que também desconsidera as desigualdades regionais do país.

Dessa forma, considera-se que a ideia de escola unitária da proposta não condiz com a realidade educacional brasileira (Andrade, 2020).

Há uma tentativa de promover qualidade e equidade na Educação brasileira que recai sobre os mesmos erros já cometidos, em que os indivíduos disputarão empregos considerando a sorte, o mérito, a capacidade de produção e as distintas oportunidades. Essas inconsistências entre a tentativa de traçar, pela reforma, qualidade e equidade não consideram as conjunturas econômica, social e política do Brasil dependentes do capitalismo, provocando com o ideário do novo EM uma educação excludente por meio de uma sistemática de ensino tecnicista, para os menos favorecidos, e, para a elite, o preparo para o ingresso nas universidades, como apontam os estudos de Andrade (2020) e Souza e Jucá (2022).

Corroborando com a empreitada neoliberal na proposta do novo EM, encontra-se o entrelaçamento da Confederação das Indústrias no desenvolvimento da proposta, pela interlocução do novo EM com as infraestruturas do SESI e SENAI, com clara demonstração do aparelhamento do empresariado industrial na Educação brasileira, atrelado à classe burguesa, concentrando esforços em um discurso articulado com mecanismos de avaliação da qualidade e do desempenho das escolas com os interesses industriais, por meio de provocações à competitividade capitalista (Ferreira, 2020).

Salienta-se que o novo EM traz em seus ditames palavras como "habilidades" e "competências". Mesmo que a Educação não almeje formar pessoas incompetentes, porque naturalmente intenciona-se a formação de sujeitos competentes científica, técnica, política, crítica e eticamente, no processo de implantação da proposta, porém, a ideia de competência atrelou-se à capacidade produtiva, evidenciando o desempenho e as condutas dos indivíduos em situações de trabalho. Nesse sentido, a competência que provocaria uma amplitude na formação humana se relativiza

aos conhecimentos, ao tecnicismo metodológico e ao condutivismo de aprendizagens (Ramos; Paranhos, 2022). Nessa mesma premissa, Andrade e Motta (2022) enfatizaram que a proposta do novo EM é um retrocesso às políticas educacionais mais obscuras da Educação brasileira, referindo-se à segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira de 1971, a qual trazia em seu texto o ensino tecnicista, em que os jovens tiveram uma profissionalização precária e compulsória. Como evidenciaram os autores, na atualidade, o mercado de trabalho empresarial apoia a proposta do novo Ensino pela formação de uma classe proletária⁵.

A *classe 5*, por sua vez, obteve percentual de 17%, não sendo uma temática de aprofundamento nessa análise, pois traz as principais metodologias e os principais métodos utilizados nos estudos dessa revisão sistemática; mas, ainda assim, ela é importante. Dessa forma, observa-se que os estudos sobre o novo EM envolvem tanto pesquisas teórico-conceituais como empíricas, existindo na literatura um arcabouço que permite uma discussão profunda sobre a temática.

Além disso, realizou-se uma análise de similitude (Figura 2), identificando-se os assuntos presentes nos estudos que se associam tematicamente, de maneira que as ramificações e a densidade das linhas indicam maior e menor relação entre as palavras. Por meio dessa análise, percebeu-se que as palavras "ensino", "médio", "novo" e "educação" têm maior destaque nos textos analisados. Cabe destacar as correlações entre "médio", "banco", "mundial", "estado", "projeto", "governo", "ideia", "concepção" e "técnica", bem como as palavras "novo", "objetivo", "perspectiva", "produção", "capitalismo", "demanda", "mercado" e "aluno", as quais reforçam o ideário evidenciado na *classe 2* do dendograma, o que demonstra que o foco dos trabalhos relacionados nessa revisão sistemática envolve a perspectiva de que a etapa do novo EM envolve interesses neoliberais e capitalistas.

⁵ Classe proletária é aquela que trabalha para enriquecer a burguesia (Andrade; Motta, 2022).

preensão de que a proposta do novo EM retorna a uma velha política de elitização da Educação brasileira, pontuando que se propõe um ensino que não permite que os jovens desenvolvam capacidades para produzir e usufruir bens culturais, sociais e econômicos, o que evoca um falso protagonismo ou uma falsa liberdade de escolha (Bizzo; Kawasaki, 2022; Carvalho; Cavalcanti, 2022; Neves, 2022; Silva *et al.*, 2021).

Como se evidenciou, a temática do novo EM revelou convergências entre os dois conjuntos de materiais de análise na explicitação da complexidade do desenvolvimento do protagonismo juvenil, da dificuldade de implementação da proposta considerando as condições das escolas públicas e do impacto do ideário neoliberal no desenho e na implementação dos projetos curriculares.

Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa suscita algumas reflexões sobre a proposta do novo EM. Ao se analisar o agrupamento lexical gerado pelo Iramuteq, foi possível perceber a vertente crítica à proposta no que tange à aproximação da criação da lei com entidades ligadas à produção, aos bancos e ao empresariado, reverberando uma dicotomia em meio a uma proposta de formação humanística com jovens críticos, criativos e investigativos, em contrapartida à valorização do capital econômico e da mercantilização da educação.

Além disso, é preciso destacar que muitos estudos ainda precisam ser realizados para que a compreensão sobre a temática do protagonismo juvenil seja compreendida de fato, já que se evidenciou que, na perspectiva do novo EM, há um falso entendimento de que a liberdade de escolha é condizente com o conceito de protagonismo juvenil. O protagonismo juvenil ultrapassa a simples liberdade de escolha, pois atua na construção de uma caminhada para que a escolha seja efetiva e compreendida pelos jovens, sendo norteada e acompanhada pelos adultos, que tomam o papel de serem referência para as decisões do jovem efetivamente protagonista.

Evidenciou-se, ainda, que a continentalidade brasileira imprimiu dificuldades importantes na implantação da proposta, especialmente porque não foi possível considerar as singularidades de cada estado, ainda que a proposta original tenha previsto espaço para o fortalecimento das regionalidades. Dadas as dificuldades de cada estado, essas particularidades não puderam ser consideradas como o esperado. Soma-se a essas dificuldades o impacto da pandemia no decurso das primeiras experiências vinculadas ao novo EM, como se pôde evidenciar em alguns dos estudos selecionados.

Por fim, evidencia-se que o novo EM é uma temática que provoca discussões abrangentes. Nesta revisão, não há, portanto, conclusões definitivas, mas articulações entre as concepções de diversos autores buscando compreender como o novo EM vem sendo concebido na atualidade. Depreende-se, por fim, que há ainda um longo caminho a ser percorrido para a efetiva valorização dessa etapa que é tão importante na formação escolar.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES – Código de Financiamento 001 – e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

Referências

AGUIAR, L. W. T.; VIOL, G. C. G. M.; SILVA, A. T. Método PREMERE: caminhos tangíveis para a educação contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, Maceió. Anais [...]. Maceió: CONEDU, 2021. p. 1971-1988.

ANDRADE, M. C. Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dMaria%20Carolina%20Pires%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ANDRADE, M. C.; MOTTA, V. C. A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais: o caso do Novo Ensino Médio. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 26, n. 1, p. 46-61, out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v26n1p46-61>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Lei do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 627, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BARROS, E. A. B. R. Novo Ensino Médio: a possibilidade de uma escola em que disciplinas dialoguem com a vida concreta dos estudantes. Entrevista com Professora Elaine Cecília de Lima Oliveira. Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 227-234, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/conecte-se/article/view/28682>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BIZZO, N. M. V.; KAWASAKI, C. S. 25 anos de SBEN-BIO: fundação, momentos políticos e protagonismo. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, São Paulo, v. 15, p. 470-486, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v15inesp.797>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. Relação de forças entre as orientações da Unesco e as demandas estudantis na Lei no 13.415/2017. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e2219945, p. 1-19, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.19945.028>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CARVALHO, C. P. F.; CAVALCANTI, F. O Novo Ensino Médio Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. Educação & Formação, Fortaleza, v. 7, n. 1, e7317, maio 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7317>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CASTILHO, B. B. A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14740>. Acesso em: 13 nov. 2025.

CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. "Mudar para que tudo fique como está": a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.48180>. Acesso em: 14 nov. 2025.

COSTA, A. P. O.; GIORDANO, D. X. F. O novo ensino médio: reflexões a partir da perspectiva freireana. In: COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2022, São Carlos. Anais [...]. São Carlos: UFSCAR, 2022. p. 161-172. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1036>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DEMOGALSKI, T. A construção da ideia de juventude no contexto da reforma do ensino médio: o programa de ensino médio integral em tempo integral (EMITI) no estado de Santa Catarina. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/76795>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FERREIRA, B. C. F. O Novo Ensino Médio catarinense segundo a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). 2020 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9328257. Acesso em: 08 nov. 2025.

GARCIA, C. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>. Acesso em: 04 nov. 2025.

GOULART, M. V. S.; TREVERSINI, C. S. O investimento no "potencial dos jovens" como uma tecnologia biopolítica: repensando o protagonismo juvenil no contexto do "Novo Ensino Médio". Contexto & Educação, Ijuí, ano 37, n. 116, p. 481-494, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.11035>. Acesso em: 16 nov. 2025.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. A. Novo ensino médio no Rio Grande Do Sul: um olhar para o processo de implantação. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 745-767, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/interv12i35.6027>. Acesso em: 07 nov. 2025.

HOMEM, L. F. Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma escola estadual (RS). 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11473>. Acesso em: 19 nov. 2025.

LOPES, E. S.; SEVERO, R. C. B. S. A implementação do novo ensino médio: Resolução n. 4/2018 – no Instituto Estadual Rui Barbosa do Município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. 13 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2269>. Acesso em: 11 nov. 2025.

- LOPES, M. L. F. C. 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. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4899>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- LOPES, S. F. S. A concepção de protagonismo e autonomia no contexto do novo Ensino Médio. 2022. 57 f. Trabalho Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/233997>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- MACANHAN, A. D. A qualidade das águas nos centros urbanos: tema para a abordagem dos conceitos de substâncias e misturas como uma proposta de sequência didática para o novo Ensino Médio. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/78101>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- MENEZES, L.; SEDANO, L. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. Debates em Educação, Maceió, v. 14, n. 35, p. 353-374, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v-14n35p353-374>. Acesso em: 14 nov. 2025.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- NEVES, J. O. Estudo sobre a reforma curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. 2022. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/242060>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- NOYAMA, S. Notas preliminares sobre A nova razão do mundo e o contexto neoliberal que sedimentou a BNCC e o Novo Ensino Médio no Brasil. Ensaios Filosóficos, Rio de Janeiro, v. 24, p. 147-157, dez. 2021. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo24/10_NOYAMA_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXIV.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.
- OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL; GRUPO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO. Carta à Sociedade Gaúcha sobre a reforma do Ensino Médio. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.
- ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 27, e27030, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas públicas curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no currículo Mineiro. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, e34196, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- POTTMEIER, S. et al. O "novo" ensino médio no cenário educacional pandêmico. Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Brasília, DF, v. 4, n. 3, p. 390-402, jul. 2022. Disponível em: <https://ojs.nova-paideia.org/index.php/RIEP/article/view/171>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- RABELO, D. L.; CAVALARI JUNIOR, O. Itinerário formativo como fragmentação do saber. Brazilian Journal of Development, São José dos Pinhais, v. 8, n. 4, p. 23633-23652, abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-060>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- SEGAL, R. L. "Novo ensino médio" como persistência das desigualdades educacionais? Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 27, e27018, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36920>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- SILVA, F. V.; MAGALHÃES, A. A. O Novo Ensino Médio em discurso: da publicidade institucional a postagens no Twitter. Revista Interdisciplinar Cadernos Cajuína, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-17, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcaju7i2.19>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- SILVA, F. V.; MORAIS, E. B. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 632-651, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-64288>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- SILVA, G. L. S.; SANTANA, Z. Jovens concluintes de ensino médio e o mercado de trabalho. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 612-631, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4210>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- SILVA, I. T. et al. O novo ensino médio no respaldo liberal: uma consolidação dos princípios mundializados nas políticas educacionais no estado brasileiro contemporâneo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 22, p. 1-17, maio 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666021>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- SILVA, J. S. B.; FERREIRA, M. A. S. Estado do conhecimento da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 2, n. 22, p. 1-18, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.13966>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. São Paulo: SciELO Preprints, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2834>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SOUZA, M. D. D.; JUCÁ, G. N. O ensino de educação brasileira: recortes de leis que deram voz à formação escolar de jovens no Brasil. Brazilian Journal of Development, São José dos Pinhais, v. 8, n. 8, p. 56511-56528, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n8-110>. Acesso em: 16 nov. 2025.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Lucimara Fiorese

Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari.

Kári Lúcia Forneck

Doutora em Letras pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e graduada em Letras pela Univates.

Taísa Reginatto Defendi

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Vale do Taquari.

Endereço para correspondência

Universidade do Vale do Taquari
Avenida Talini, 171
Bairro Universitário, 95914-014
Lajeado, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.