



## **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA JUVENTUDE AMAZONENSE**

Guilherme Araújo Soares [\*]; Luana Dias Trindade [\*\*]; Maria Ione Feitosa Dolzane [\*\*\*]

Este artigo apresenta reflexões sobre o cenário da educação no Brasil, relacionando os desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), conforme estabelecido pela Lei n.º 13.415/2017. A reforma foi implementada sem diálogo com a sociedade civil organizada e pesquisadores da área. A referida lei modifica o Ensino Médio, alterando a carga horária, o currículo e os investimentos em formação de professores. Diante disso, objetivamos dar ênfase as questões críticas relacionadas à elaboração do currículo e como ele se relaciona com os principais debates em torno da introdução do NEM, destacando os impactos sobre a juventude. A metodologia utilizada compreende um posicionamento pós-estruturalista de pesquisa em educação. O estudo buscou dialogar sobre o currículo, a Lei n.º 13.415/2017 e a percepção de impactos regressivos na juventude provocados pela referida lei. Tornou-se evidente a propagação de uma formação estruturalista, baseada na legitimação da reprodução de identidades fixas e desigualdades sociais que determinam o significado e a identidade visando à manutenção e estabilidade do modo de produção vigente.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Currículo. Juventude.

### **REFLECTIONS ON BRAZILIAN EDUCATION: THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL AND ITS IMPACT ON YOUNG PEOPLE IN AMAZONIAN**

#### **ABSTRACT**

This article presents reflections on the scenario of education in Brazil, relating the challenges faced in the implementation of the New High School (NMS), as established by Law No. 13,415/2017. The reform was implemented without dialogue with organized civil society and researchers in the field. This law modifies secondary education, changing the workload, the curriculum and investments in teacher training. In view of this, we aim to emphasize the critical issues related to the drafting of the curriculum and how it relates to the main debates surrounding the introduction of NEM, highlighting the impacts on young people. The methodology used comprises a post-structuralist approach to educational research. The study sought to discuss the curriculum, Law No. 13,415/2017 and the perception of regressive impacts on young people caused by this law. The propagation of a structuralist formation became evident, based on legitimizing the reproduction of fixed identities and social inequalities that determine meaning and identity in order to maintain the stability of the current mode of production.



**Keywords:** New High School. Curriculum. Youth.

## **REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA: LA IMPLANTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA Y SU IMPACTO EN LOS JÓVENES DE AMAZONIA**

### **RESUMEN**

Este artículo presenta reflexiones sobre el escenario de la educación en Brasil, relatando los desafíos enfrentados en la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NMS), establecida por la Ley nº 13.415/2017. La reforma fue implementada sin diálogo con la sociedad civil organizada e investigadores del área. Esta ley modifica la educación secundaria, cambiando la carga horaria, el currículo y las inversiones en formación docente. En vista de esto, nos proponemos enfatizar las cuestiones críticas relacionadas con la redacción del plan de estudios y cómo se relaciona con los principales debates en torno a la introducción del NEM, destacando los impactos en los jóvenes. La metodología utilizada comprende un enfoque postestructuralista de la investigación educativa. El estudio buscó dialogar sobre el currículo, la Ley 13.415/2017 y la percepción de los impactos regresivos en los jóvenes causados por esta ley. Se evidenció la propagación de una formación estructuralista, basada en la legitimación de la reproducción de identidades fijas y desigualdades sociales que determinan el sentido y la identidad para mantener y estabilizar el modo de producción vigente.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Secundaria. Plan de estudios. Juventud.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A crise econômica e política que o país enfrentou nos últimos anos chamou uma série de questões para debate. Recentemente, os indicadores econômicos e as ideologias que orientam a política arrastam a Educação ao centro das discussões no cenário brasileiro, destacando sua importância como uma necessidade urgente. Problematizar sobre o contexto educacional não se limita apenas à reflexão, como também implica uma grande responsabilidade em relação às lutas e conquistas alcançadas até agora nas políticas públicas relacionadas à Educação.

Nesse sentido, é fundamental que a gestão das políticas, programas e projetos educacionais esteja cada vez mais alinhada com a realidade vivenciada pelos diversos atores que compõem a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, pedagogos,



pais/responsáveis e a comunidade local. É importante reconhecer que esses programas têm implicações políticas, econômicas e curriculares significativos. Politicamente, é necessário considerar que as estratégias de consenso e diálogo são essenciais para a construção de uma educação rizomática, na qual a crítica e a diversidade de ideias, pessoas e instituições desempenham um papel fundamental em sua formação. Economicamente, é importante observar que, no contexto do capitalismo ocidental, a educação e os sistemas de ensino muitas vezes servem principalmente aos interesses do capital, refletidos nos lucros de corporações e grupos financeiros internacionais (Puizol, 2019).

Além disso, a dimensão curricular desempenha um papel crucial nesse processo, uma vez que o capital cultural (Bourdieu, 1996), quando democratizado, pode questionar as desigualdades que fundamentam nossa sociedade. Embora isso possa permitir a ascensão de alguns indivíduos, a inclusão de grupos ou coletivos ainda é um desafio, por haver o risco de que a voz da maioria silenciada, como colocou Gonzalez (1984), não seja devidamente representada. Portanto, a gestão educacional deve considerar essas dimensões políticas, econômicas e curriculares para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Partimos de uma perspectiva pós-estruturalista, utilizando literatura especializada como base para analisar esse processo. Além disso, incorporamos elementos da situação real atual para enriquecer e flexibilizar nossas críticas em relação aos paradigmas estruturalistas e funcionalistas que tradicionalmente moldam o currículo escolar. Reconhecemos tanto as consequências não intencionadas da ação quanto a ideia de que o currículo é um campo de disputas sociais, onde o que é prescrito nem sempre corresponde ao que é vivido na prática. Nesse contexto, consideramos a importância da recontextualização pedagógica e política do currículo, considerando as perspectivas daqueles que definem e adaptam o currículo nas escolas.

Essa abordagem deve ser aplicada na formulação do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pelo Ministério da Educação com base na Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017). Essa legislação aumentou a carga horária mínima do Ensino Médio para pelo menos 1000 horas anuais e introduziu uma nova estrutura curricular com base na Base



Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza as áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

A organização curricular do NEM deve integrar as competências e habilidades definidas na BNCC, para não exceder 1800 horas da carga horária total. Além disso, o NEM deve incluir itinerários formativos, uma abordagem curricular mais flexível que pode ser construída com base nas quatro áreas de conhecimento mencionadas anteriormente e na formação técnica e profissional, considerando os interesses e a relevância social para os estudantes (Brasil, 2018b).

Em relação ao aspecto do interesse dos estudantes, este artigo se dedica a abordar os efeitos negativos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre os jovens, além de explorar como a juventude amazonense é prejudicada pela natureza da política de educação existente.

Portanto, é importante enfatizar que este estudo não esgota a reflexão sobre os temas que emergem dessa experiência. Pelo contrário, ele se configura como um ponto de partida em um processo em constante evolução, que requer não apenas tempo para adaptação, mas também discussões profundas sobre os rumos da educação contemporânea em relação ao currículo brasileiro.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa em educação segue a metodologia pós-estruturalista, também denominada por alguns grupos de pesquisadores como pós-crítica. Dentro dessa abordagem da investigação científica,

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto (Paraíso, 2014, p. 18).

As pesquisas pós-estruturalistas ou pós-críticas na área da educação têm como finalidade fundamental abordar questões complexas, desafiando as estruturas tradicionais de

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-25, e-rte331202441, 2024.**



análise, questionar e lançar perguntas em relação ao objeto de estudo e ainda desafiar as narrativas tradicionais com suas noções pré-concebidas, onde o pesquisador é provocado a desconstruir as ideias dominantes para revelar as complexidades subjacente existente em todo problema. É a partir dessas indagações que se apreendem os dados a serem posteriormente descritos e analisados. No contexto deste artigo, nosso objetivo reside em abordar os efeitos negativos do Novo Ensino Médio (NEM) sobre os jovens, além de explorar como a juventude e mais especificamente a amazonense é prejudicada pela política de educação que se apresenta. Esta abordagem metodológica não tem como meta a busca de respostas definitivas e abrangentes, mas sim a formulação de questões que estimulem o pensamento, gere questionamentos e possibilitem considerar diferentes respostas com base no referencial teórico utilizado.

As teorias pós-críticas/pós-estruturalistas trouxeram uma nova abordagem para a pesquisa em educação. De acordo com Paraíso (2004), a proliferação das pesquisas classificadas como pós-críticas no Brasil começou na década de 90. Essas pesquisas recebem esse nome devido à sua abordagem e métodos de coleta de dados, que se distinguem dos métodos tradicionais. Paraíso (2004) afirma que as pesquisas educacionais pós-críticas/pós-estruturalistas constituem sistemas abertos, compostos por diversas abordagens que também incorporam algumas e criam outras. Desse modo, a partir daqui adotaremos o termo pós-crítico para caracterizar nossa pesquisa.

Sob uma perspectiva pós-crítica, é possível considerar que a metodologia se desenvolve durante o processo investigativo, uma vez que ela é caracterizada como uma pesquisa de “invenção” e não de validação do que já está sistematizado, como destacou Corazza (2001). Um pesquisador que adota essa abordagem não estabelecerá verdades em relação a um objeto, mas sim questioná-lo e problematizá-lo. A noção de problematização, conforme Foucault (2004), Deleuze e Guattari (2007) implica em fazer perguntas e questionar para desestabilizar os discursos predominantes, as estruturas cristalizadas criando condições que permitam a emergência de possíveis respostas para os problemas apresentados e promovendo, com isso, o movimento do pensamento.



## CURRÍCULO

Para compreender o contexto educacional e curricular, é fundamental explorar a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e sua influência, na prática docente. Isso nos leva a considerar a história e as origens do currículo, bem como suas questões contemporâneas.

De acordo com Silva (1996), o currículo é um espaço onde se entrelaçam conhecimento e poder, representação e controle, discurso e regulação. Ele também é um lugar onde se condensam relações de poder que desempenham um papel crucial na formação das identidades sociais.

O currículo, de fato, está intrinsecamente relacionado à cultura. Tanto a abordagem educacional tradicional quanto a teoria crítica enxergam nele uma maneira institucionalizada de transmitir os valores culturais de uma sociedade. É importante destacar que essa conexão com a cultura tem implicações políticas, já que o currículo, assim como a educação, está intrinsecamente vinculado à política cultural. Esse ponto de encontro entre ideologia e cultura ocorre em um contexto de relações de poder na sociedade. Portanto, o currículo se torna um terreno fértil para a transformação - ou manutenção - das dinâmicas de poder e, conseqüentemente, das mudanças sociais (Giroux; Simon, 2005).

Conforme observado por Moreira e Silva (2005, p. 28), “o currículo é um campo de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima para criação e recriação, e, acima de tudo, para contestação e transgressão”. O currículo escolar desempenha um papel direto na formação e desenvolvimento dos estudantes e futuros professores. Portanto, é evidente que a ideologia, cultura e poder incorporados no currículo desempenham um papel crucial no resultado educacional resultante desse processo.

É importante reconhecer que o currículo está enraizado em uma realidade histórico, cultural e socialmente determinada, e essa realidade se reflete nos métodos de ensino e nas práticas administrativas que moldam sua implementação e teorização (ZOTTI, 2002). Em última análise, a elaboração de um currículo é um processo social complexo no qual





coexistem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, além de objetivos de dominação influenciados por questões de classe, raça, etnia e gênero.

Dada a sua complexidade, a prática de currículo pode ter abordagens diversas e graus variados de profundidade. No entanto, todas essas concepções refletem valores subjacentes. Isso ocorre porque, como toda atividade educacional se baseia em pressupostos filosóficos, a escola e o professor tornam visíveis suas perspectivas de mundo, adotando posturas mais conservadoras ou mais libertadoras na elaboração do currículo.

É importante ressaltar que o currículo reflete uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada e afeta diretamente a prática educacional (Santos; Casali, 2009). Portanto, a elaboração do currículo é um processo social no qual aspectos lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como classe social, raça, etnia e gênero, coexistem. Dessa forma, o currículo escolar desempenha um papel crucial na formação e no desenvolvimento dos estudantes, sendo influenciado pela ideologia, cultura e poder que o configuram.

Além disso, o currículo é o elemento central do projeto pedagógico e possibilita o processo de ensino e aprendizagem. Ele estabelece a ligação entre a cultura, a sociedade externa à escola, o conhecimento e a cultura transmitida aos estudantes, além de conectar a teoria às práticas educacionais dadas determinadas condições (Sacristán, 1999).

O currículo, segundo alguns pesquisadores, pode ser dividido em três níveis: formal, real e oculto. O currículo formal é estabelecido pelos sistemas de ensino e expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das disciplinas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). O currículo real ocorre na sala de aula, resultado do projeto pedagógico e dos planos de ensino (Jesus, 2008). O currículo oculto engloba as influências que afetam a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores, representando o que os estudantes aprendem diariamente nas práticas, atitudes, comportamentos e percepções que prevalecem na sociedade e na escola (Silva, 1999).



A ideologia, conforme definida por Moreira e Silva (2005), é a transmissão de ideias que refletem uma visão do mundo social associada aos interesses de grupos em posições vantajosas na sociedade. Portanto, o currículo não está isento de aspectos ideológicos e deve ser examinado à luz desse entendimento.

No currículo, deve-se privilegiar as potencialidades dos estudantes em vez de focar em suas limitações. O objetivo precisa ser proporcionar a construção do conhecimento, valorizando as diferenças e estimulando o desenvolvimento de suas subjetividades. Dessa forma, o currículo não deve ser encarado como um instrumento de padronização das pessoas, nem como um meio de enclausuramento ou molde. Ao contrário, necessita ser estruturado de maneira a respeitar e celebrar as diferenças individuais, procurando identificar e superar desafios no currículo que não atendem às necessidades locais e contextuais, a exemplo da educação no contexto amazônico, que apresenta características únicas, moldadas pelas condições geográficas, culturais e sociais da região, necessitando de um olhar inclusivo e relevante para as comunidades da região com grande variedade de grupos indígenas, comunidades ribeirinhas, e populações urbanas, cada uma com suas próprias línguas, tradições e conhecimentos. A educação nesse contexto precisa ser sensível e inclusiva a essa diversidade cultural, incorporando saberes tradicionais e locais ao currículo.

Deste modo, o currículo não é um elemento neutro na transmissão do conhecimento social, por estar envolvido em relações de poder e reflete o equilíbrio de interesses e forças presentes no sistema educacional em um determinado momento histórico, refletindo as opções de um contexto cultural, social, político e econômico específico. Essas características destacam a complexidade e a riqueza da educação no contexto amazônico, sublinhando a necessidade de abordagens educacionais que sejam flexíveis, contextuais, e que promovam a inclusão e o respeito pela diversidade cultural e ambiental da região.

## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

A Medida Provisória n.º 746/2016 foi aprovada 15 dias após a coletiva, o que gerou uma série de reações negativas, incluindo moções de repúdio, protestos em todo o país e a





ocupação de escolas pelos estudantes do Ensino Médio. Essas manifestações, embora não tenham tido poder político suficiente para revogar completamente a medida de contrarreforma, alcançaram importantes conquistas, como a preservação do direito de acesso aos conteúdos de Sociologia, Filosofia e Artes, inicialmente programados para serem retirados do currículo conforme a Medida Provisória (Tokarnia, 2016; Agostine, 2017).

Aprovada mediante a edição da Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016), e ratificada pela promulgação da Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), a reformulação do ensino médio no Brasil abrange uma série de mudanças significativas. Dentre essas mudanças, destacam-se três aspectos de grande relevância: o aumento da carga horária, a flexibilização do currículo e a inclusão da formação profissional em conjunto com a formação acadêmica.

Até então, a carga horária obrigatória consistia em 800 horas anuais, a serem distribuídas em um único turno durante os 200 dias letivos. Agora, essa carga horária foi estendida para um mínimo de 1.000 horas por ano, totalizando 3.000 horas ao longo de todo o período do ensino médio (Brasil, 2017). Esse ajuste requer que as instituições de ensino se preparem para oferecer aulas em período integral, com uma duração de 7 horas diárias. No caso do ensino noturno, permite-se a manutenção da carga horária diária anterior, caso seja acompanhada pela extensão do número de anos necessários para completar o currículo.

No que diz respeito à flexibilização da grade curricular, as mudanças implementadas são bastante abrangentes. No modelo anterior, todos os estudantes eram obrigados a cursar treze disciplinas de forma obrigatória. Agora, o ensino médio visa atender à diversidade de interesses dos jovens, dando-lhes um papel mais ativo em seu processo de formação. Para isso, o ensino médio passa a ser estruturado em cinco Itinerários Formativos: quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - além do percurso de Formação Técnica e Profissional. Isso permite que os estudantes escolham um desses itinerários para seguir e aprofundar seus estudos (Brasil, 2017).

Nesse contexto, é importante ressaltar que o processo de revisão do documento curricular parece estar alinhado aos interesses do mercado, o que é evidenciado pela



participação de reformadores empresariais, incluindo representantes de organizações como a Fundação Lemann, Todos pela Educação e o Movimento pela Base, desempenhando papéis de destaque na reformulação do texto (Silva; Scheibe, 2017). Essa presença ativa desses atores empresariais sugere uma influência significativa na elaboração das diretrizes curriculares.

Uma das características mais marcantes desse novo modelo é a inclusão do ensino profissionalizante como um dos Itinerários Formativos. Isso é visto como um estímulo para os jovens considerarem essa alternativa. Essa abordagem permite que a formação técnica seja conduzida de maneira mais rápida e direcionada, com a mesma duração de 3.000 horas dos cursos acadêmicos tradicionais. Anteriormente, eram necessárias 3.600 horas para cobrir as partes regulares e técnicas desses cursos.

De maneira geral, a reorganização do sistema educacional traz consigo algumas mudanças significativas. Uma delas diz respeito à capacitação dos professores no Itinerário da Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018c). Nesse contexto, é permitido que indivíduos sem formação universitária específica ministrem determinados cursos, ao demonstrarem um conhecimento notório em sua área de atuação, reconhecido pela rede de ensino. Nos outros itinerários, a exigência de que os professores tenham formação e licenciatura nas disciplinas que lecionam permanece inalterada.

A Lei n.º 13.415/2017 parece enfatizar a perspectiva de que os desafios enfrentados pelo ensino médio público podem ser resolvidos principalmente por meio de mudanças na estrutura curricular. Esta abordagem é apontada por Ferretti (2018) como uma insistência nessa visão. Como destacado por Hypólito (2019), as reformas educacionais contemporâneas muitas vezes partem da premissa de que a pobreza e as desigualdades sociais podem ser combatidas através da modificação da estrutura curricular e dos processos de aprendizagem.

No entanto, como observado, as alterações propostas na Lei n.º 13.415/2017 não parecem incluir propostas concretas para reverter os altos índices de abandono e reprovação no ensino médio. Em vez disso, a reforma visa organizar um “novo” currículo para os estudantes brasileiros, permitindo a oferta de diferentes itinerários formativos. Esses



itinerários pretendem oferecer opções aos estudantes, seja para aprofundar seus estudos em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para se especializarem em formação técnica e profissional (BRASIL, 2018a).

Na Lei n.º 13.415/2017, em seu inciso 12 do artigo 36, fica claro que as escolas têm a responsabilidade de orientar os estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos, os quais abrangem as áreas de conhecimento ou atuação profissional previstas. A redação desse parágrafo pode sugerir que a escolha será feita pelo estudante, mas é importante ressaltar que a definição dos arranjos curriculares é uma prerrogativa dos sistemas de ensino, não dos estudantes.

Entretanto, em relação à proposta que introduz os itinerários formativos, existe uma preocupação de que a escola possa, inadvertidamente, ampliar as desigualdades ao restringir as escolhas dos estudantes em relação aos itinerários, limitando o acesso a certos conteúdos. No âmbito escolar, a cultura dos estudantes desempenha um papel significativo em suas trajetórias acadêmicas, já que os conhecimentos são mais extensos e ricos em estudantes que provêm de origens sociais mais privilegiadas. Como observado por Carvalho e Santana (2021, p. 60), “essa inclusão cria novas possibilidades epistêmicas e de relações interpessoais, tais como o encontro, a escuta, a abertura à diversidade, da proximidade com a concretude do real” momento em que a diferença pode ser potencializada.

Para contribuir à formação completa dos estudantes, com foco em habilidades relevantes para lidar com as demandas contemporâneas, os itinerários formativos se baseiam em quatro eixos estruturantes (Brasil, 2018c). A (i) Investigação científica visa aproximar a pesquisa científica do ambiente escolar, ampliando a capacidade dos estudantes de conduzir pesquisas e compreender temas investigativos, usando fontes confiáveis e procedimentos éticos. Nos (ii) Processos criativos incentivam os estudantes a elaborar projetos criativos, incorporando procedimentos de pesquisa em diversas expressões linguísticas, culturais e científicas. Em (iii) Mediação e intervenção cultural que focaliza o uso de ferramentas para promover transformações positivas em comunidades, considerando os dados socioeconômicos e ambientais confiáveis. Visa refletir sobre contextos locais sob diferentes perspectivas e



desenvolver projetos de mobilização ou intervenção social, cultural e ambiental. E (iv) Empreendedorismo tem em vista desenvolver o espírito empreendedor dos estudantes, capacitando-os não apenas a iniciar seus próprios empreendimentos, mas também a deixar sua marca no mundo, causando impacto em contextos locais, regionais, estaduais ou até mesmo nacionais.

Nesse contexto, é esperado que os professores identifiquem suas aspirações pessoais e as transformem em empreendimentos, enfrentando desafios relacionados às suas próprias habilidades e à recepção por parte do mundo externo. Outro aspecto importante é que, para promover a distinção social e perpetuar as desigualdades historicamente enraizadas na sociedade brasileira, a reforma educacional utiliza um movimento ideológico que visa ocultar uma parte da realidade. Caso não ocorra, o que se terá é apenas uma perspectiva esperada no percurso formacional, criando-se uma expectativa de resultados a partir da unilateralidade, não atentando aos “transbordamentos de eventos inventivos e inusitados capazes de indicar novas orientações para os itinerários, resultando, com isso, limitações na processualidade” (Silva; Fornari, 2018, p. 164).

Portanto, a flexibilização do currículo, das escolhas e a implementação da educação em tempo integral são os aspectos mais ideológicos do projeto de ensino médio imposto para os jovens de origens menos privilegiadas. Embora, em princípio, o termo “flexibilização” possa estar associado à autonomia, liberdade de escolha e ao protagonismo juvenil (Krawczyk; Ferretti, 2017), na prática, isso pode resultar na diminuição da qualidade da formação escolar e em escolhas sempre condicionadas às estruturas rígidas estabelecidas pelo falso poder da escolha e capacidade de cada sistema de ensino de oferecer ou não os itinerários do currículo flexível.

Essa distinção é fundamental para entender como a reforma do ensino médio está estruturada. Embora os estudantes tenham a possibilidade de “escolher” entre os itinerários formativos oferecidos pelas escolas, esses itinerários são definidos pelos sistemas de ensino, que podem variar de um estado para outro. Portanto, os estudantes estão fazendo escolhas nas opções pré-estabelecidas pelos sistemas educacionais.



Isso levanta uma preocupação importante, sendo a possibilidade de que a lógica de dividir os conhecimentos em diferentes itinerários formativos resulte em formações distintas subordinadas à situação socioeconômica dos estudantes e às condições das instituições de ensino. Isso pode potencialmente favorecer a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que estudantes de diferentes origens socioeconômicas podem ter acesso a oportunidades educacionais distintas.

Assim, percebemos as mudanças na arquitetura curricular do ensino médio, onde temos fortemente um currículo problematizado em um pensamento padronizado. Estabelecem-se objetivos e metas uniformes, refletidos no discurso de assegurar uma “educação igual para todos”, fixando habilidades e competências como metas obrigatórias a serem alcançadas. Devido a esse currículo presente no “novo” ensino médio, precisamos destacar alguns pontos que implicam na juventude brasileira, especificamente a juventude amazonense.

## **OS IMPACTOS REGRESSIVOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Desde 2016, a política educacional no Brasil tem enfrentado fortes ataques e ameaças à sua existência. Isso ocorre em um contexto de crise no sistema capitalista, onde os setores ligados à educação são vistos como uma oportunidade para promover os ideais neoliberais. O Estado, por sua vez, desempenha um papel importante na promoção e proteção desses interesses, ampliando a reprodução desses ideais.

Os impactos regressivos do Novo Ensino Médio (NEM) têm sido amplamente estudados e problematizados por especialistas e teóricos da área. Um campo em que essas preocupações são evidentes é o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, representado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), um órgão deliberativo previsto na Lei n.º 8.069/1990 (Brasil, 1990). O CONANDA expressou preocupações em relação aos direitos dos adolescentes e jovens aprendizes diante do NEM.



Ao analisar essas preocupações e os argumentos apresentados pelo CONANDA, é possível observar que a Lei n.º 13.415/2017, em seu artigo 24, amplia a jornada escolar e o tempo de permanência dos estudantes na escola. Isso pode criar um dilema em relação à Política de Aprendizagem Profissional, pois muitos adolescentes e jovens precisam conciliar a profissionalização, a educação e a geração de renda, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Ao examinar o processo legislativo que culminou na aprovação da Lei n.º 13.415/2017, torna-se claro que existem visões divergentes sobre o papel do ensino médio. Para alguns, essa etapa é vista como fundamental para a formação integral do indivíduo, buscando abranger um conhecimento que permita a emancipação do estudante. Por outro lado, para outros, o ensino médio deve estar estritamente alinhado aos interesses do mercado de trabalho. No entanto, o que se observa é que a proposta de formação voltada para o empreendedorismo e para o trabalho simplificado, como parece ser a proposta da Reforma do Ensino Médio, tende a vincular ainda mais os jovens economicamente desfavorecidos a um cenário de incerteza econômica, ao mesmo tempo, em que enfraquece o papel do Estado na educação.

Com a ampliação da jornada e do tempo escolar, há o risco de incompatibilidade entre a permanência dos aprendizes nos programas de profissionalização e as inovações introduzidas pela lei. Isso pode resultar em uma formação que não está alinhada com o contexto socioeconômico, prejudicando a capacidade dos jovens de integrar efetivamente a educação, a formação profissional e o mercado de trabalho.

A ampliação da carga horária proposta, se realizada no período fora do horário escolar, pode causar sérios problemas aos adolescentes atualmente empregados como aprendizes. Isso ocorre porque as atividades teóricas e práticas dos programas de aprendizagem são geralmente conduzidas durante o período fora do horário escolar. Já existem relatos de adolescentes aprendizes forçados a abandonar seus programas de aprendizagem e encerrar seus contratos de trabalho de aprendizagem profissional com seus empregadores devido às novas atividades escolares que seriam realizadas fora do horário escolar (Conanda, 2021).





No entanto, a Lei n.º 13.415/2017 não oferece uma delimitação clara do que se espera da aprendizagem profissional, resultando em falta de comunicação eficaz. Portanto, se não forem adotadas medidas legais iminentes e bem definidas para os programas de aprendizagem profissional conforme a Lei n.º 13.415/2017, é provável ocorrer uma grande evasão de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. Isso terá um impacto preocupante em sua renda, desencorajando a permanência na educação regular. Infelizmente, para muitos deles, a remuneração obtida por meio dos programas de aprendizagem é a única fonte de renda de suas famílias. Isso levanta preocupações sobre a abordagem empírica da lei em relação a esses programas, que não reconhece o papel crucial da educação na promoção da igualdade socioeconômica e coloca em xeque as perspectivas da juventude.

Além disso, a Lei n.º 13.415/2017 parece negar o compromisso educacional com uma realidade que envolve não apenas aspectos econômico-sociais, mas também socioeducacionais. Ela demonstra um esforço deliberado para qualificar os jovens para o mercado de trabalho, mas parece negligenciar as dimensões cognitivas e subjetivas da formação dos jovens. Em vez disso, a lei parece atender principalmente às exigências das transformações neoliberais que ganharam força no Brasil desde a década de 1990. A Lei n.º 13.415/2017 promoverá uma participação mais eficaz, racional e produtiva dos jovens no mercado de trabalho, seguindo os princípios da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivos associados à concepção capitalista neoliberal (Ferretti, 2018).

Outro aspecto notável em relação à Lei n.º 13.415/2017 e ao pensamento crítico é uma aparente tentativa de não reconhecer a escola como um agente formador de indivíduos questionadores. De acordo com Jacomini (2022), a reforma do ensino médio representa uma ruptura com a oferta de uma educação científica e humanística comum e abrangente para todos os estudantes que concluem a educação básica, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A reforma reforça e legitima a dualidade educacional ao direcionar os estudantes das classes populares para “itinerários formativos” que dificultam a continuação dos estudos universitários e não proporcionam a



mesma formação técnico-profissional oferecida pelos Institutos Federais e escolas técnicas públicas, que atendem a uma parcela limitada da população. Em resumo, a reforma do ensino médio implica em uma redução do acesso ao conhecimento para jovens brasileiros, mas não para todos, uma vez que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação do currículo nas escolas frequentadas por seus filhos.

Segundo Silva (2018), o modelo educacional atual não representa uma inovação, mas sim a retomada de uma abordagem que já foi tentada no Brasil no final da década de 1990, como discutido na seção anterior.

Consoante as reflexões de Lopes (2019), a organização curricular baseada em competências coloca a educação em um contexto predominantemente instrumental, onde o foco está no conhecimento prático e habilidades específicas. Isso pode resultar em uma redução do escopo do currículo e da educação na totalidade. Para a pesquisadora, essa abordagem limita a educação ao ensino e restringe o ensino ao cumprimento de metas de aprendizado relacionadas apenas ao saber fazer e à resolução de problemas associados às demandas da vida cotidiana. No entanto, ela destaca que essas supostas demandas da vida cotidiana podem variar amplamente entre diferentes indivíduos e grupos sociais.

Embora teoricamente se afirme que os estudantes tenham mais autonomia sobre o conteúdo de aprendizado, na prática essa questão se mostra mais complexa. No Brasil, o sistema educacional não é uniforme, e as escolas apresentam diferenças não apenas em termos de infraestrutura física, mas também em recursos humanos, financeiros, políticos e sociais. Nem todas as instituições educacionais têm os meios necessários para oferecer todas as disciplinas sugeridas, levando os estudantes a escolherem com base no que está disponível, em vez do que realmente desejam estudar. Isso muitas vezes desconsidera a visão de Paulo Freire, que via a educação como um ato político de libertação, baseado na “consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade” (Freire, 1968).

O Novo Ensino Médio é percebido como um projeto educacional que enfraquece o conteúdo do currículo e empobrece as práticas de ensino. Ele se baseia na imposição de



padrões curriculares e tem como foco principal a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, ou até mesmo para um futuro incerto e flexível, onde o trabalho pode ser escasso. Isso, por sua vez, compromete a oportunidade de oferecer uma formação sólida baseada em conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, bem como mina o direito dos estudantes a uma cidadania efetiva. Essas preocupações são expressas por Frigotto (2018) em sua análise crítica do Novo Ensino Médio.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2021), ao analisar a Lei 13.415/2017, conclui que a importância de proteger o direito à profissionalização de adolescentes em todo o país, especialmente garantindo que eles tenham acesso e continuem em programas de Aprendizagem Profissional. Nesse contexto, é sugerido que os Conselhos Estaduais e o Conselho de Educação do Distrito Federal desenvolvam regulamentações que abordem a Aprendizagem Profissional, focando particularmente na fase prática realizada em ambientes de trabalho reais ou em ambientes simulados, conforme estipulado no artigo 36, parágrafo 6, item I da Lei 13.415 de 2017, como parte da estruturação do percurso de formação técnica e profissional.

Caso as políticas curriculares adotadas pelos sistemas educacionais necessitem de ajustes para alinhar o currículo com o planejamento e as práticas dos professores, em face do movimento coordenado pelos documentos que constituem a reforma do ensino médio, poderíamos enfrentar um enfraquecimento do currículo e da formação dos jovens. Isso ocorre devido à ênfase na subordinação dos conteúdos ao desenvolvimento de competências. A desvinculação das sólidas bases técnicas, científicas e humanas no ensino médio poderia levar à percepção do conhecimento como a mera soma de habilidades que os estudantes devem possuir, destinadas não à promoção da transformação social, mas à adaptação aos interesses do mercado, conforme apontado por Silva (2020).

Quanto aos itinerários formativos, alguns estudiosos argumentam que não deveriam ser exclusivamente determinados pelos estudantes, devido a questões de natureza estrutural que precedem o processo de escolha. Um exemplo disso é a disponibilidade de recursos físicos e materiais em todas as escolas para oferecer esses itinerários. Essa situação, por si só,



levanta contradições: como um estudante pode fazer uma escolha quando, dependendo das circunstâncias escolares, não é viável oferecer todos os itinerários? A premissa de escolha, especialmente nas escolas públicas, portanto, é uma ilusão, que, dada a carência histórica e estrutural de recursos humanos e infraestrutura nas escolas públicas, não é difícil de prever (Castilho, 2017).

É evidente a necessidade de estabelecer alianças e conexões entre as iniciativas relacionadas à diversidade e à batalha contra a desigualdade. Não há conflito, mas sim uma urgente demanda por ação conjunta. Em um período marcado pela formação de um espectro conservador e neoliberal, que propõe um modelo educacional orientado para a direita (Apple, 2003), introduzindo a fragilização da educação pública e promovendo um Ensino Médio que perpetua as disparidades sociais, além de um currículo nacional (BNCC) que tende a uniformizar e não reconhecer as particularidades, torna-se imperativo estabelecer uma frente progressista no esforço de reduzir as desigualdades.

Dessa forma, os impactos regressivos do “Novo” Ensino Médio na instância educacional para estudantes de diferentes estados, cidades, realidades e culturas são evidenciados. A mudança para um novo currículo é apontada como o meio pelo qual essa transformação será efetivada para todos os estudantes. Nesse contexto, Ramos e Frigotto (2016) destacam que diversos outros aspectos também influenciam, como a infraestrutura inadequada das escolas, as condições de trabalho docente (incluindo salário, formas de contratação e atuação em mais de uma escola), a necessidade dos jovens de abandonarem a escola para contribuir na renda familiar ou obter recursos para satisfazer suas necessidades próprias à idade e convivência social. Além disso, a ausência de diálogos e interação entre professor-estudante-gestor, juntamente com a violência escolar reiterada em situações de discriminação racial, homofobia e sexismo, conforme destacado por Volpi (2014), também desempenham papéis significativos nesse contexto.

Os pontos destacados sobre o “novo” ensino médio evidenciam desafios enfrentados pela juventude amazonense, prejudicada por um currículo distante de sua realidade, constatado pela padronização, seja curricular ou do ser, e centrado no mercado de trabalho.



Este “novo” currículo do ensino médio negligencia as subjetividades emergentes dos jovens na região. Ao mesmo tempo, a propaganda do “novo” currículo promete a inserção ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho complexo e imprevisível (Brasil, 2018a). Essa contradição entre a proposta imposta e a prática ressalta a desconexão entre as intenções educacionais e as diferentes realidades vivenciadas pela juventude amazonense.

Então, é fundamental estabelecer uma conexão que una a ideia de igualdade como um princípio que valoriza a diferença na educação, enquanto reconhecemos a desigualdade como um obstáculo que impede a realização da liberdade. A desigualdade se manifesta ao nos colocar em uma posição de inferioridade, principalmente do ponto de vista econômico, mas não é a diferença em si que causa essa disparidade. A diferença, na verdade, é o terreno fértil onde encontramos as oportunidades para nos expressar plenamente, mas para isso, é crucial garantir que todos tenham acesso a condições equivalentes para alcançar essa realização pessoal.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Uma análise crítica da educação brasileira revela a presença de elementos que perpetuam a desigualdade social em várias dimensões. A busca por uma qualidade educacional muitas vezes se restringe a uma elite, refletindo os interesses da classe burguesa na sociedade capitalista brasileira. Governos com orientação política direitista, conservadora e neoliberal tendem a não priorizar uma educação de qualidade que capacite os indivíduos a se tornarem cidadãos críticos e emancipados. A lógica neoliberal, em muitos casos, visa criar uma força de trabalho dócil e voltada para a acumulação de capital, em vez de promover uma educação abrangente que explore plenamente as capacidades humanas.

Ao examinar a legislação do Novo Ensino Médio (NEM), torna-se evidente o agravamento das questões sociais que afetam a juventude amazonense. Isso resulta na disseminação de uma formação neoliberal que reforça as desigualdades sociais e sustenta a condição do sistema de produção. No entanto, é ressaltada a importância de uma formação integral que fortaleça as potencialidades dos jovens por meio de um processo educacional que



seja crítico, humanista e emancipatório. Isso permitiria que os indivíduos desenvolvessem suas expectativas, sonhos, desejos e habilidades, capacitando-os a se tornarem agentes ativos de mudança na sociedade.

Por meio das reformas em andamento, percebe-se uma necessidade premente de abordar a apatia em relação à desigualdade e à marginalização nos programas educacionais, a fim de assegurar que a busca pela liberdade individual não prejudique a criação de ambientes solidários e propícios ao diálogo, evitando a indiferença em relação ao bem-estar dos outros.

A formação de uma aliança entre movimentos progressistas se torna urgente e imprescindível para conter o avanço das políticas neoliberais e conservadoras, que estão em curso em diversos setores, com ênfase na educação. Além da necessidade de alianças, a ação diária de resistência se torna cada vez mais crucial para fomentar as contradições inerentes a esse sistema.

Em última análise, ciente dos desafios substanciais, é fundamental destacar que este artigo contribui para a discussão sobre políticas educacionais no Brasil. É imperativo contar com agentes políticos progressistas que se esforcem para promover uma educação baseada na equidade para todos e com os princípios de educadores como Paulo Freire. Essa abordagem pode desempenhar um papel vital na busca por melhorias na educação no Brasil, assegurando uma educação de qualidade que promova a cidadania e a igualdade em nossa sociedade.

Para consolidar os pontos abordados neste estudo sobre o currículo, o “novo” ensino médio e seus impactos na juventude amazônica, considerando que a região amazônica engloba diversas subjetividades, é necessário analisar a padronização curricular apresentada, já que o NEM permite uma maior flexibilidade curricular, o que pode ser uma grande oportunidade para integrar conhecimentos locais e indígenas ao currículo formal na educação da juventude amazonense.

Ademais, os itinerários formativos oferecem a chance de desenvolver programas educacionais específicos que abordem questões ambientais, sociais e econômicas relevantes para a Amazônia, como sustentabilidade, biodiversidade, e direitos indígenas.





A integração da educação profissional e técnica ao ensino médio pode abrir caminhos para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as necessidades e potencialidades econômicas da região amazônica, como turismo ecológico, manejo florestal sustentável e biotecnologia, uma vez que a vastidão e a diversidade geográfica da Amazônia podem limitar a implementação uniforme da nova proposta curricular em evidência, especialmente em comunidades remotas e rurais.

A falta de infraestrutura adequada, como acesso à internet e recursos digitais, pode dificultar a oferta dos itinerários formativos e da educação técnica e profissional. Entendemos que há um desafio contínuo na formação e capacitação de professores para implementar o novo currículo, especialmente em áreas que exigem conhecimento especializado em educação intercultural e ambiental. A região pode enfrentar escassez de educadores qualificados para ministrar os novos conteúdos e metodologias propostos.

Apesar da flexibilidade curricular ser uma oportunidade, também existe o desafio de como integrar efetivamente os saberes locais e indígenas de maneira que complemente, e não substitua, o conhecimento acadêmico formal. Há o risco de superficialidade na abordagem desses conhecimentos sem uma estratégia clara de implementação. Desse modo, há que se garantir que não aumente as desigualdades educacionais na região, assegurando que todos os estudantes, independentemente de sua localização ou origem socioeconômica, tenham acesso às novas possibilidades educacionais.

Essas questões podem ser abordadas em futuras pesquisas, visando identificar as disparidades existentes e elaborar estratégias para promover um ensino médio que respeite e integre as diversas manifestações culturais e individuais presentes na região amazônica. Essa abordagem mais inclusiva e sensível permitirá traçar as diferenças em diferentes territórios, contribuindo para uma educação mais adequada às realidades e aspirações das diferentes juventudes amazonenses.

## REFERÊNCIAS

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-25, e-rte331202441, 2024.



AGOSTINE, C. Alvo de protesto de estudantes, lei do Novo Ensino Médio é sancionada.

**Valor Econômico**, [S. l.], 16 fev. 2017. Disponível em:

<<https://valor.globo.com/politica/noticia/2017/02/16/alvo-de-protesto-de-estudantes-lei-do-novo-ensino-medio-e-sancionada.ghtml>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

APPLE, Michel W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus editora, 1996.

BRASIL, Casa Civil. Lei n.º 8.069/1990: dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Brasília (DF): Casa Civil**, 1990.

BRASIL, Senado Federal; BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. **Diário Oficial da União**, p. 120-122, 2018b.

BRASIL. Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, 2018c.

CARVALHO, Flávio de; SANTANA, Genildo Firmino. Filosofar e Poetizar: O cordel no ensino de Filosofia. In: RODRIGUES, Valter Ferreira; CARVALHO, Flávio José de (Orgs.). **Filosofia para não filósofos: perspectivas e itinerários para o ensino da filosofia**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 48 – 74, 2021.

CONANDA. **Nota técnica sobre a reforma do Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2021.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-25, e-rte331202441, 2024.**



CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo. **Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 2ª ed. (5ª reimpressão). Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Fac símile digitalizado (Manuscritos). 1968.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, v. 5, p. 245-258, 2018.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8. ed. São Paulo: Cortez, p. 93 – 121, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), v. 8, p. 2638-2651, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: [https://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf). Acesso em: 05 set. 2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê. **Meias verdades da**, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 33, n. 1, p. 1-25, e-rte331202441, 2024.**



LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-22.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PUIZOL, Jeinni Kelly Pereira. As políticas educacionais no cenário de acumulação do capitalismo cognitivo: os processos de subjetivação e os anéis da serpente. **Lugar Comum—Estudos de mídia, cultura e democracia**, n. 54, p. 99-111, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Adriana Regina; CASALI, Alípio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio e o direito à Educação—obrigatório para quem?. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

SILVA, Ramires Fonseca; FORNARI, Liége Maria Sitja. LINHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: PLASTICIDADES DOS ENCONTROS RIZOMÁTICOS. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 10, n. 24, p. 162-178, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.



SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Vozes, 1996.

TOKARNIA, Mariana. Reforma do Ensino Médio e ocupações em escolas marcam 2016. **Agência Brasil**, [S. l.], 21 dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ZOTTI, Solange. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 13 set. 2023.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-8303>. E-mail: [guilherme.soares@ufam.edu.br](mailto:guilherme.soares@ufam.edu.br).

[\*\*] Especialista em Docência do Ensino Superior pela Líder Instituto Educacional. ORCID:  
<https://orcid.org/0009-0008-4712-1754>. E-mail: [luanadiax@gmail.com](mailto:luanadiax@gmail.com).

[\*\*\*] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0428-5774>. E-mail: [ionedolzane@ufam.edu.br](mailto:ionedolzane@ufam.edu.br).

---

Submetido em: 13 de novembro de 2023.

Aprovado em: Abril de 2024.

Publicado em: Maio de 2024.