https://doi.org/10.35685/65pexn94

O NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES E IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE NEW HIGH SCHOOL: STUDENT PERSPECTIVES AND IMPACTS ON PEDAGOGICAL PRACTICE

Ricardo Alexandre dos Santos[1]
José Washington Vieira Silva[2]

1 Universidade Federal de Alagoas.
2 Escola Estadual Floriano Peixoto.

Resumo: O presente artigo apresenta uma investigação descritiva e crítica a respeito da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) criado em 2017 e iniciado em 2022 nas escolas estaduais de rede pública em todo Brasil. O objetivo do trabalho foi refletir, a partir do ponto de vista dos estudantes, essa arriscada mudança no sistema de ensino. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário online aplicado aos estudantes, para uma análise tanto quantitativa, quanto qualitativa. A partir das devolutivas, identificam-se percepções com relação à qualidade da experiência educacional, preparo, dificuldades enfrentadas e habilidades adquiridas. Os resultados apresentados, divididos em seções, revelam uma série de fragilidades na execução da reforma, sinalizando a necessidade de revisão das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Reforma educacional. Relato de experiência. Protagonismo estudantil. Qualidade de ensino.

Abstract: This article presents a descriptive and critical investigation into the implementation of the New High School Curriculum (NEM), created in 2017 and initiated in 2022 in state public schools throughout Brazil. The objective of the work was to reflect, from the students' point of view, on this risky change in the education system. Data collection was carried out through an online questionnaire applied to students, for both quantitative and qualitative analysis. From the responses, perceptions regarding the quality of the educational experience, preparation, difficulties faced, and skills acquired were identified. The results presented, divided into sections, reveal a series of weaknesses in the execution of the reform, indicating the need for a review of public education policies.

Keywords: Educational reform. Experience report. Student empowerment. Quality of education.

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM), formalizado pela Lei nº 13.415/2017 e originado da Medida Provisória 746/2016, representa uma das mais significativas e controversas reformas educacionais no Brasil (Silva e Boutin, 2018). Sua implementação, iniciada no primeiro semestre de 2022 em grande parte dos Estados, tem sido descrita como uma "tragédia social" para as escolas (Cássio e Goulart, 2022), refletindo tensões sociais e políticas históricas na educação brasileira (Fernandes e Fernandes, 2022).

Segundo Jacomini (2022), para justificar a reforma e criar uma percepção de consenso sobre sua urgência, a propaganda do NEM buscou atribuir a escolas e profissionais

https://doi.org/10.35685/65pexn94

da educação a culpa por problemas complexos, como a evasão escolar e a dificuldade de jovens em prosseguir nos estudos ou encontrar colocação profissional.

A partir disso, este trabalho visa analisar a implementação do NEM sob a perspectiva dos estudantes da rede pública, identificando suas experiências, dificuldades e percepções quanto à qualidade da formação recebida, com vistas a compreender os impactos pedagógicos da reforma e contribuir para o debate sobre políticas educacionais mais equitativas e eficazes.

As promessas da reforma incluíam a flexibilização curricular através de itinerários formativos, a ampliação da carga horária para um mínimo de 3.000 horas ao longo do ensino médio e a oferta de qualificação profissional para aqueles que não almejavam o ensino superior (Brasil, 2017).

Como uma reforma essencialmente curricular, o NEM divide o currículo em duas partes principais. A primeira é a Formação Geral Básica (FGB), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com carga horária de até 1.800 horas. A segunda consiste nos Itinerários Formativos (IFs), parte diversificada que compreende aproximadamente 1.200 horas (Silva *et al.*, 2023).

Estes itinerários podem ser organizados em arranjos curriculares das áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou em formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Além disso, a parte diversificada pode incluir disciplinas eletivas e o componente obrigatório de Projeto de Vida, que tem sido um elemento notável de recontextualização da reforma nas escolas (Silva *et al.*, 2023; Silveira, 2024).

Apesar das promessas, o NEM tem enfrentado fortes críticas. Uma das principais é a superficialização da formação e a fragmentação curricular, que, segundo os críticos, rompem com a oferta de uma formação científica e humanística comum e integral (Cássio e Goulart, 2022). Disciplinas como arte, filosofia, sociologia, história e geografia perdem espaço, privilegiando uma formação voltada para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana multifacetada (Silva e Boutin, 2018).

Além disso, o NEM é apontado por aprofundar as desigualdades sociais, criando barreiras para o acesso ao ensino superior e direcionando estudantes de classes populares para itinerários que não oferecem a mesma qualificação das escolas técnicas públicas (Soares *et al.*, 2024).

Outro ponto de grande controvérsia é a ilusão de escolha dos IFs. Embora a propaganda sugira autonomia dos estudantes, a lei estabelece que a oferta dos itinerários está condicionada à relevância local e à capacidade dos sistemas de ensino (Silva e Boutin, 2018). A realidade da falta de estrutura física,

https://doi.org/10.35685/65pexn94

materiais e profissionais qualificados nas escolas públicas impede a oferta plena de todos os itinerários, tornando a premissa da escolha muitas vezes inviável (Soares et al., 2024). Essa situação, somada à ampliação da carga horária sem a devida infraestrutura, contribui para a precarização do ensino e a intensificação do trabalho docente (Cássio e Goulart, 2022; Corrêa *et al*., 2022).

A reforma também é criticada por sua implementação sem diálogo, imposta de forma vertical e com pouca participação das comunidades escolares e acadêmicas, mas com influência de representantes do capital privado (Silva e Boutin, 2018; Jacomini, 2022). A deficiência na qualificação profissional oferecida pela lei também é um ponto de crítica, uma vez que a falta de diretrizes claras barateia essa formação (Cássio e Goulart, 2022; Soares *et al*., 2024).

A insatisfação com o NEM é ampla e culminou em manifestações como a "Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)", assinada por centenas de associações científicas, sindicatos e movimentos sociais, evidenciando uma rejeição sem precedentes a uma reforma educacional no país. Para muitos, o NEM se mostra um projeto contrário aos princípios de democracia, equidade e combate às desigualdades educacionais (Cássio e Goulart, 2022; Silva e Boutin, 2018).

Dessa forma, esta pesquisa adota uma abordagem descritiva e crítica, com elementos qualitativos e quantitativos, centrando-se na análise das percepções dos estudantes do ensino médio frente à implementação do NEM. Para isso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com perguntas de múltipla escolha, aplicado por meio da plataforma Google Formulários. A amostra é composta por alunos da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Floriano Peixoto, localizada em Atalaia/AL.

O ensino médio brasileiro tem um histórico de transformações em sua estrutura e organização (**Tabela 1**) (Santos et al., 2022). Desde as reformas educacionais do início do século passado, que se baseavam em um currículo humanista e atendiam aos interesses da elite, até os modelos de ensino profissionalizante, que visavam atender a uma demanda de mercado específica, oferecendo formação para a classe trabalhadora, a educação secundária no país sempre refletiu as necessidades e os contextos sociais de cada época (Corrêa *et al*., 2022).

Tabela 1: Linha do tempo das principais mudanças no Ensino Médio brasileiro

Período Colonial	Século XVI	Educação controlada pelas missões jesuítas, que estabeleceram os primeiros colégios com foco humanístico e religioso para a elite.
Império	Século XIX	Educação mais organizada e formal com a chegada da Família Real Portuguesa. Com a fundação do Colégio Pedro II criou-se o modelo de ensino secundário com foco em disciplinas clássicas e formação para o ensino superior.

https://doi.org/10.35685/65pexn94

Primeira República	1889	Surgimento das primeiras leis educacionais que buscavam modernizar o sistema. Houve um foco maior em ciências e matemática, e a utilização de exames preparatórios para o acesso ao ensino secundário e superior.
Era Vargas	1930 e 1951	Foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e houve uma centralização maior do sistema educacional. Também se deu foco aos aspectos profissionais da educação.
Ditadura Militar	1964	Marcado por uma mudança significativa, com a Lei nº 5.692/71, tornando o ensino médio (então chamado de 2º grau) obrigatoriamente profissionalizante. A ideia era que todos os estudantes saíssem com alguma qualificação técnica.
Constituição Federal	1988	Reconhece a educação como um direito de todos os cidadãos, estabelecendo a autonomia universitária e promovendo a educação pública e gratuita do ensino fundamental ao médio.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	A Lei nº 9.394/96 mudou a nomenclatura de "2º grau" para "Ensino Médio", considerando-o a etapa final da educação básica. Negou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino médio e houve um aumento na carga horária mínima anual.
Novo Ensino Médio	2017	Resultado da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415 de 2017. A principal característica foi a flexibilização curricular, com aumento de carga horária e divisão dos componentes curriculares em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.
Reformulação do Novo Ensino Médio	2024	Modelo atual com carga horária ampliada e aumento de horas da Formação Geral Básica e redução das horas destinadas a Itinerários Formativos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A Reforma do Ensino Médio de 2017 enfrentou diversas críticas e desafios que levaram à necessidade de uma nova lei em 2024 (Lei nº 14.945/2024) (Brasil, 2024). Um dos principais pontos de questionamento era a redução da FGB, além disso, a reforma aprofundou desigualdades regionais com IFs variando significativamente entre as escolas e regiões do país. A pouca coerência nos itinerários também foi um problema, com muitos deles não oferecendo o aprofundamento ou a conexão com o mercado de trabalho, gerando frustração. Por fim, havia uma preocupação considerável sobre como o modelo de itinerários afetaria a preparação dos estudantes para o ENEM, que ainda não estava totalmente adaptado à nova estrutura (Lange, 2024).

Em 2024 surge uma lei para corrigir e aprimorar esses pontos, buscando um maior equilíbrio entre a FGB e a flexibilidade dos IFs, porém essas questões podem ser abordadas em pesquisas futuras, visando identificar as disparidades existentes e elaborar estratégias para promover um ensino médio que respeite e integre as diversas manifestações culturais e individuais.

METODOLOGIA

Os dados foram produzidos a partir de uma pesquisa aplicada aos estudantes da Escola Estadual Floriano Peixoto. As

https://doi.org/10.35685/65pexn94

informações foram coletadas entre os dias 5 e 10 de dezembro de 2024. A escola pesquisada está situada em Atalaia/Alagoas, localizada na zona urbana, e atende os bairros adjacentes e periféricos do município. A escola trabalha com o ensino médio regular, ou seja, adolescentes com faixa etária entre 15 e 17 anos.

O questionário aplicado foi de caráter optativo e sigiloso, elaborado com 15 questões de múltipla escolha, utilizando a ferramenta Google Formulários (**Figura 1**), tratando a respeito da implementação e execução do NEM.

Figura 1: Ferramenta do Google utilizada para coleta dos dados

Fonte: Google.

A pesquisa teve como ponto norteador: Reflexões sobre o Novo Ensino Médio. Para isso, foi tido como objetivo principal a realização de um levantamento de opiniões de estudantes do ensino médio da escola pública citada, buscando compreender as percepções, opiniões e experiências desses estudantes que foram os primeiros a concluírem o ensino médio neste novo formato de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das devolutivas do questionário, foram obtidas 267 respostas e entregues em tempo hábil pelos estudantes de sete turmas de terceira série do ensino médio regular dos turnos matutino e vespertino. A pesquisa proporcionou a possibilidade de reflexão sobre questões essenciais sobre o NEM.

O artigo está dividido em três seções: na primeira seção, apresenta-se a experiência dos estudantes de uma maneira geral durante os três anos no formato do NEM. Na segunda seção, aborda-se a opinião dos estudantes a respeito da influência dos IFs do NEM em sua formação acadêmica. Na terceira seção, analisa-se como as mudanças do NEM prepararam os estudantes para o seu futuro e na sequência seguem as nossas considerações finais.

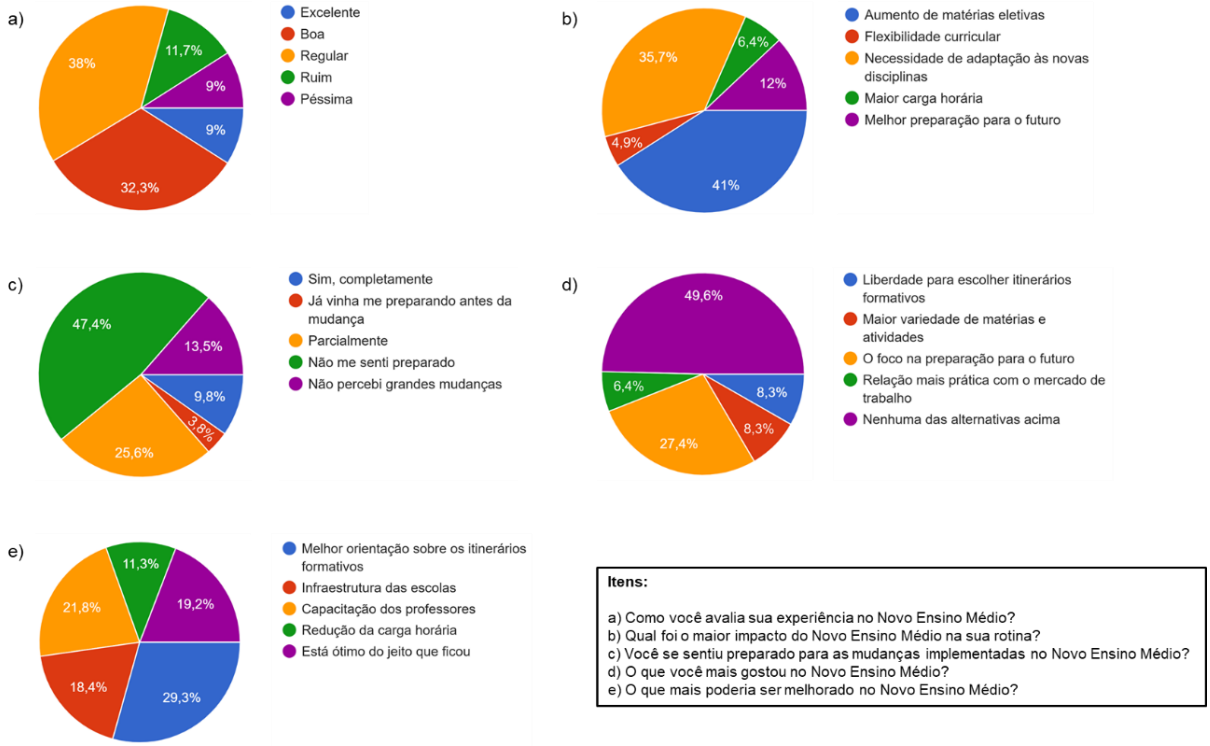
Experiência geral dos estudantes a respeito do Novo Ensino Médio

A experiência dos estudantes brasileiros com o NEM é complexa, gerando opiniões diversas, com pontos positivos e desafios significativos. Embora o NEM tenha sido concebido com a intenção de modernizar a educação e torná-la mais relevante para os jovens, sua implementação tem sido o principal ponto de atrito. A falta de infraestrutura, a formação inadequada de professores e a oferta limitada de IFs em muitas escolas, especialmente as públicas,

têm gerado uma experiência abaixo do ideal para grande parte dos estudantes.

Os gráficos a seguir (**Figura 2**) refletem de maneira quantitativa, diferentes dimensões da experiência dos alunos do ensino médio com a implementação do NEM, reformulado a partir da Lei nº 13.415/2017.

Figura 2: Experiência geral



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A **Figura 2a** revela uma percepção predominantemente negativa dos alunos em relação ao NEM. A maioria dos estudantes avaliou a experiência como regular (38%), somando 58,7% das respostas ao considerar as opções ruim e péssima. Apenas 41,3% tiveram uma percepção positiva (excelente + boa). Este dado sugere que os objetivos idealizados com a reforma, como flexibilização e protagonismo juvenil, não estão sendo plenamente alcançados na prática. A baixa aceitação pode estar relacionada à implementação apressada, falta de infraestrutura e capacitação de docentes.

A maioria dos alunos notou o aumento das matérias eletivas (41%) e a necessidade de adaptação (35,7%) (**Figura 2b**), o que evidencia o impacto direto da reorganização curricular. No entanto, aspectos supostamente positivos como melhor preparações para o futuro (12%) e flexibilidade (4,9%) aparecem de forma modesta, indicando que tais promessas ainda não são percebidas como concretas.

Quase metade dos estudantes (47,4%) afirmam não ter se sentido preparados para a mudança (**Figura 2c**), o que aponta falhas no processo de transição e na comunicação entre

https://doi.org/10.35685/65pexn94

escolas e alunos. A preparação parcial (25,6%) também é significativa, demonstrando uma experiência fragmentada. Somente 11,6% se sentiram realmente prontos, o que reforça a ideia de uma implementação mal planejada.

Mais uma vez, quase metade dos estudantes (49,6%) afirmam que nenhuma das promessas da reforma foi atendida (**Figura 2d**). Isso é alarmante, pois evidencia uma desconexão entre os objetivos do NEM e a sua efetividade prática.

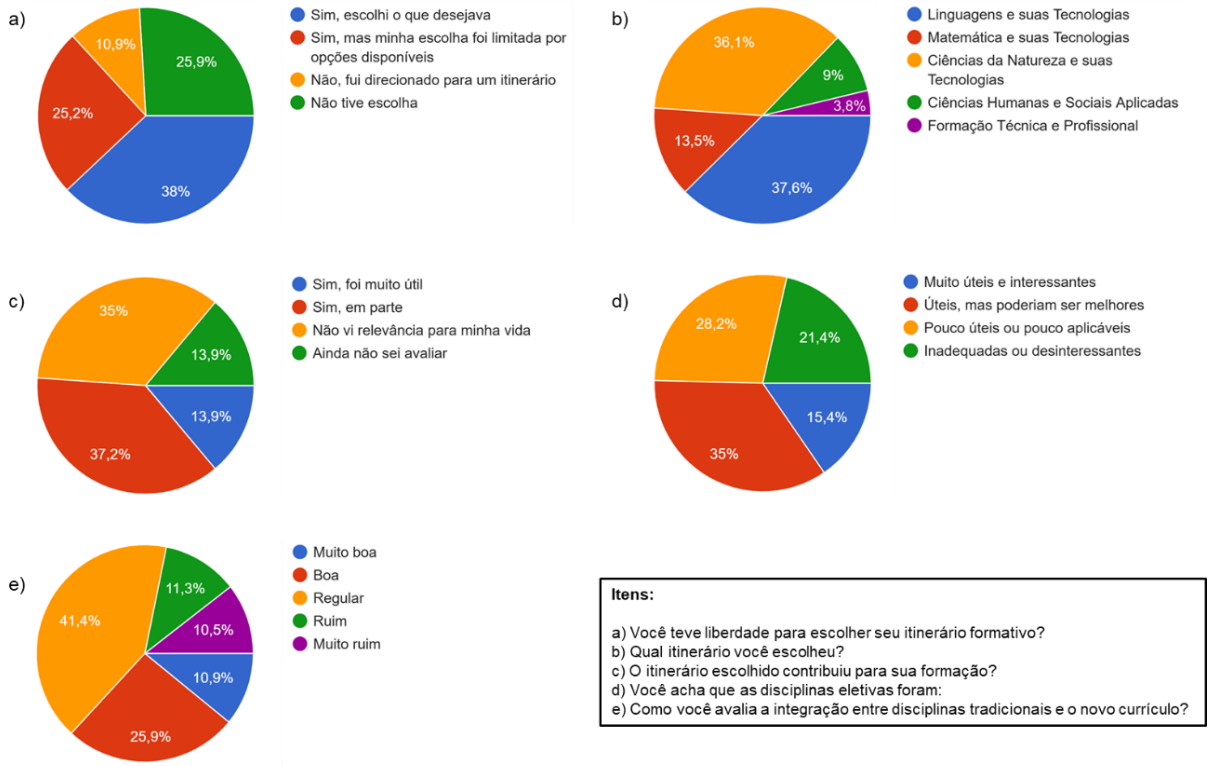
O dado mais expressivo demonstrado na **Figura 2e** é o de falta de orientação sobre os itinerários (29,3%), o que reflete a desinformação e insegurança dos estudantes diante das escolhas exigidas pelo novo modelo. Problemas estruturais também são apontados, com destaque para infraestrutura e formação docente (40,2% somados), o que indica que a escola não está preparada para suportar a nova demanda pedagógica.

Mesmo com propostas inovadoras, o NEM enfrenta desafios como falta de orientação, infraestrutura inadequada, professores despreparados e pouca participação dos alunos, gerando frustração e desengajamento, o que exige uma reavaliação urgente da política para que seus objetivos sejam alcançados. Consoante, Gatti e Barreto (2009, p. 12), as "urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola", implicando a necessidade de investimento em busca de "concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna". Esse desafio é um verdadeiro malabarismo que demanda atenção à formação de professores que é ausente e/ou insuficiente para atender ao projeto do NEM.

Influência dos itinerários formativos na formação acadêmica dos estudantes

Neste segundo tópico, foi feita uma análise destacando a implementação dos IFs, um dos pilares do NEM, que sofrem com a falta de liberdade de escolha dos alunos, oferta desigual e a desconexão dos conteúdos com a vida real, gerando desmotivação e baixa percepção de impacto futuro (**Figura 3**).

Figura 3: Formação acadêmica e itinerários formativos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Apesar de 38% dos estudantes afirmarem ter escolhido o itinerário desejado, mais da metade (62%) apontam restrições significativas ou ausência total de escolha (**Figura 3a**). Isso vai de encontro ao princípio de protagonismo juvenil prometido pelo NEM, que prega personalização e autonomia nas trajetórias escolares. A obrigatoriedade da escolha sem efetiva variedade compromete a intenção inicial da reforma e gera desmotivação entre os estudantes.

A concentração dos estudantes nos itinerários de Linguagens (37,6%) e Ciências da Natureza (36,1%) (**Figura 3b**) indica uma oferta desigual e possivelmente limitada de trilhas. Itinerários como Ciências Humanas (9%) e Formação Técnica (3,8%), que deveriam fortalecer a interdisciplinaridade e a inserção no mundo do trabalho, aparecem com baixa adesão. Os dados da **Figura 3c** mostram que apenas 13,9% consideraram o itinerário realmente útil, enquanto 35% não identificaram relevância alguma.

Somente 15,4% dos alunos consideram os conteúdos dos itinerários muito úteis e interessantes (**Figura 3d**), o que revela uma crítica contundente à qualidade pedagógica dessas disciplinas. O fato de 35% acharem que poderiam ser melhores indica espaço para ajustes.

Mais da metade dos estudantes (63,2%) avaliam a contribuição dos itinerários com o novo currículo como regular, ruim ou muito ruim (**Figura 3e**), evidenciando uma crise de propósito na implementação do NEM. Essa percepção reforça o argumento de que os

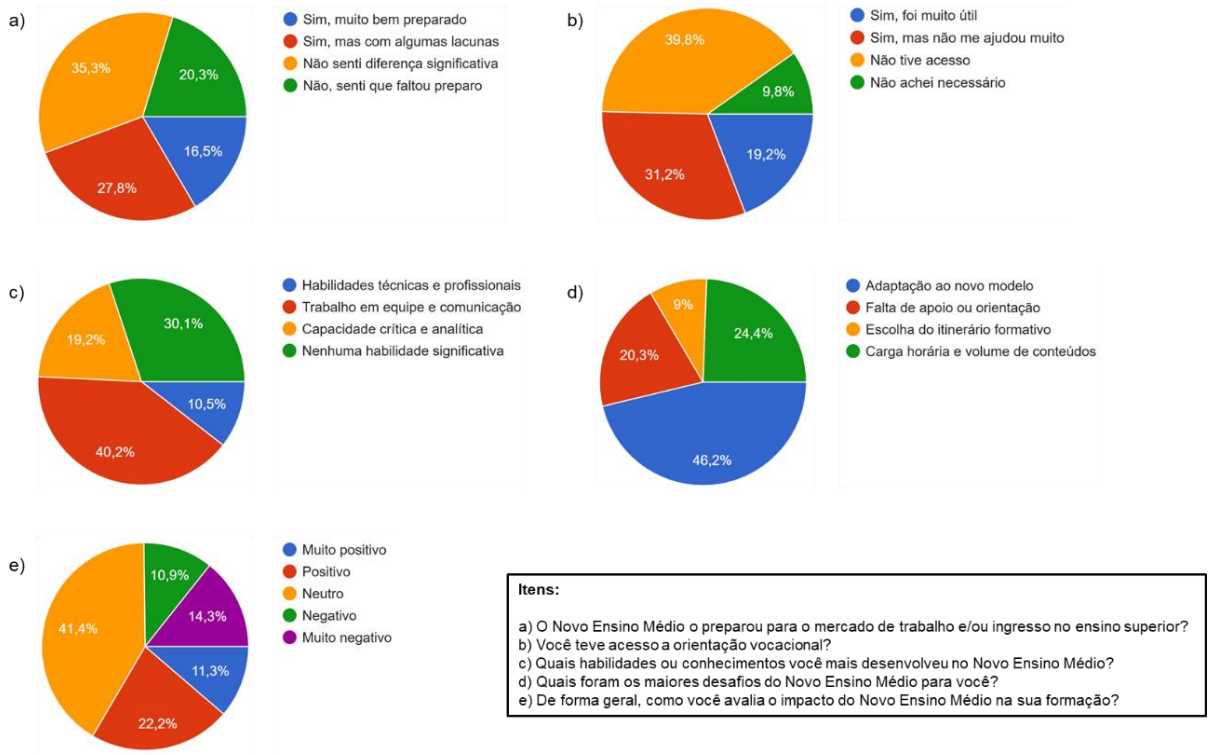
https://doi.org/10.35685/65pexn94

itinerários não estão alinhados às necessidades reais dos alunos, seja para o mercado de trabalho, para o vestibular ou para o desenvolvimento pessoal.

Como as mudanças do Novo Ensino Médio prepararam os estudantes para o seu futuro?

O NEM propôs preparar os estudantes para o futuro através da flexibilização curricular, do protagonismo estudantil e da integração com o mundo do trabalho, buscando oferecer escolhas e desenvolver habilidades alinhadas às demandas contemporâneas. Nesta última seção, foram analisados os gráficos da **Figura 4** que avaliaram as percepções dos estudantes sobre preparo prometido.

Figura 4: Preparação para o futuro



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Apenas 35,3% dos estudantes afirmam ter se sentido preparados, enquanto 64,7% não notaram preparo suficiente ou não perceberam qualquer diferença relevante (**Figura 4a**). Isso é alarmante, considerando que o NEM exige uma profunda reestruturação na mentalidade escolar. A ausência de políticas eficazes de transição, formação docente e envolvimento da comunidade escolar pode estar na raiz dessa falta de preparo. Essa lacuna compromete a eficácia da implementação e o engajamento dos estudantes com a nova proposta pedagógica.

https://doi.org/10.35685/65pexn94

A **Figura 4b** mostra que mais de 80% dos estudantes tiveram o acesso a orientação vocacional ineficiente (somando as categorias "não ajudou muito", "não tive acesso" e "não achei necessário"). Esse dado levanta preocupações quanto à efetividade da formação educacional dos estudantes oferecida pelas escolas.

Embora o desenvolvimento de competências socioemocionais (trabalho em equipe e comunicação) tenha sido apontado por 40,2% dos alunos, o número de estudantes que não perceberam aquisição de habilidades significativas (30,1%) é extremamente preocupante (**Figura 4c**). O baixo índice relacionado a habilidades técnicas (10,5%) também evidencia que a formação prática, um dos pilares da reforma, ainda não se concretizou na realidade escolar. Os dados sugerem que a proposta de formação integral e por competências ainda não está sendo bem executada.

A adaptação ao novo modelo (46,2%) foi a dificuldade mais apontada (**Figura 4d**), o que revela falhas na transição curricular e institucional. Somado à falta de orientação (20,3%), vê-se que os estudantes foram, em grande parte, deixados à própria sorte para lidar com as transformações propostas. O peso da carga horária (24,4%) reforça a crítica de que o NEM aumentou o volume de trabalho sem oferecer um suporte proporcional. Segundo Hernandes (2019), a ampliação da carga horária não parece ser o principal motivo para a reforma ter sido imposta à sociedade brasileira, considerando a velocidade com que a proposta tramitou, sem permitir um diagnóstico para a expressiva ampliação da carga horária.

A maioria dos alunos (41,4%) avalia a experiência como neutra (**Figura 4e**), o que pode indicar indiferença, falta de envolvimento ou dificuldade de compreender os impactos da mudança. Somente 22,2% avaliaram positivamente o NEM, enquanto 25,2% deram respostas negativas. Essa divisão revela que a proposta ainda não conquistou a adesão da maioria dos estudantes, sendo percebida como pouco transformadora ou mesmo frustrante. A expectativa de um modelo mais engajador, contextualizado e formativo está longe de ser atendida por esta implementação.

CONCLUSÃO

A análise da implementação do NEM revela um cenário preocupante de baixa efetividade, desarticulação pedagógica e fragilidade na execução. Os dados analisados evidenciam falhas estruturais, pedagógicas e organizacionais, com destaque para a ausência de preparação e orientação adequada para professores e alunos. As promessas de maior autonomia, personalização, protagonismo juvenil e preparação para o futuro não se concretizaram para a maioria dos estudantes, resultando em desorganização, falta de escuta

https://doi.org/10.35685/65pexn94

estudantil e aprofundamento das desigualdades estruturais.

Este estudo, ao investigar os objetivos delineados, permitiu conhecer as inquietações, dúvidas e indagações dos estudantes do ensino médio acerca do NEM, reforçando a relevância da discussão sobre sua implementação nas escolas brasileiras. Ficou evidente a necessidade de mobilização da rede de ensino para lidar com essas questões, buscando compreender e mitigar as dificuldades que surgem no processo. As promessas de flexibilização curricular e formação por competências ainda estão distantes da realidade da maioria dos estudantes.

Em virtude dessas constatações, conclui-se que a simples implementação de um novo modelo educacional não é suficiente. É fundamental que todos os envolvidos no processo recebam as formações e o suporte necessários, visando minimizar as dificuldades e garantir que os educadores possam promover aulas que, de fato, incentivem o desenvolvimento de capacidades e competências nos alunos. Torna-se urgente a revisão do modelo do NEM, como já ocorre a "Reformulação do Novo Ensino Médio" a partir de 2024, que precisa ser baseada em evidências empíricas e em um diálogo ativo com toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Estabelece o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 25 de junho de 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Reformula o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm>. Acesso em 30 de junho de 2025.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. B. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CORRÊA, S. S.; FERRI, C.; GARCIA, S. R. O. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-21, 2022.

FERNANDES, A. N. O.; FERNANDES, S. B. Reformas educacionais e o "novo" ensino médio: superação do dualismo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HERNANDES, P. R. (2019). A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, v. 44, e58 / p. 1–19, 2019.

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

LANGE, C. H. **Quais são as mudanças do novo Ensino Médio?** Sponte, 2024. Disponível

em:<https://www.sponte.com.br/blog/entenda-o-que-muda-com-o-novo-ensino-medio>. Acesso em 30 de junho de 2025.

SANTOS, A. S.; SILVA, E. F.; MILAN, D. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). **Olhar de Professor**, v. 25, 2022.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p.521-534, 2018.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. e271803, 2023.

SILVEIRA, E. S. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, p. e267191, 2024.

SOARES, G. A.; TRINDADE, L. D.; DOLZANE, M. I. F. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-25, e-rte331202441, 2024.