
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 34 Número 36

14 de abril de 2026

ISSN 1068-2341

Quando uma Política Educacional Produz Desigualdades? Um Estudo sobre a Implementação da Lei 13.415/2017 em Municípios do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cássio José de Oliveira Silva

Universidade do Vale do Sapucaí
Brasil



Nora Krawczyk

Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Citação: Oliveira Silva, C. J., & Krawczyk, N. (2026). Quando uma política educacional produz desigualdades? Um estudo sobre a implementação da Lei 13.415/2017 em municípios do estado de Minas Gerais, Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(36).

<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9422>

Resumo: Este artigo analisa os limites e as contradições no processo de implementação da Lei Federal n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), com foco na segmentação da etapa e nos mecanismos de produção de desigualdades educacionais no estado de Minas Gerais. A proposição teórico-metodológica, ancorada na *policy enactment theory*, combinou duas fases: uma exploratória, com aplicação de questionários aos gestores escolares da 32.ª Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (MG); e uma segunda etapa feita a partir de um estudo de casos, com análise documental e realização de entrevistas. Nessa última etapa, foram entrevistados gestores de quatro escolas de diferentes redes que ofertavam o Ensino Médio (Rede pública estadual regular, de Ensino Médio em Tempo Integral, Rede federal e Rede privada). As evidências

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artigo recebido: 11/06/2025

Revisões recebidas: 25/11/2025

Aceito: 09/01/2026

documentadas permitem estabelecer uma comparação analítica sobre como uma mesma política é produzida em contextos institucionais e regulatórios com significativa diferenciação e segmentação da etapa. A forma como o NEM foi produzido nas diferentes escolas contribuiu para reforçar desigualdades institucionais e formativas. Os casos analisados demonstram que a flexibilização curricular nas diferentes ofertas da etapa intensificou hierarquias preexistentes, revelando os limites de políticas de flexibilização curriculares em contextos profundamente desiguais e segmentados.

Palavras-chave: políticas educacionais; desigualdades educacionais; Lei 13.415/2017; segmentação educacional; ensino médio

When does an educational policy produce inequalities? A study on the implementation of Law 13.415/2017 in municipalities of the state of Minas Gerais, Brazil

Abstract: This article analyzes the limits and contradictions in the implementation process of Federal Law No. 13,415/2017, which established the New Secondary Education (NEM), focusing on the segmentation of the stage and the mechanisms of production of educational inequalities in the state of Minas Gerais. The theoretical-methodological proposition, anchored in *policy enactment theory*, combined two phases: an exploratory phase, with the application of questionnaires to school administrators from the 32nd Regional Superintendency of Education in Pouso Alegre (MG); and a second phase based on a case study, with documentary analysis and interviews. In this last stage, administrators from four schools from different networks offering secondary education (regular state public network, full-time secondary education, federal network, and private network) were interviewed. The documented evidence allows for an analytical comparison of how the same policy is produced in institutional and regulatory contexts with significant differentiation and segmentation of the stage. The way in which the NEM was produced in different schools contributed to reinforcing institutional and educational inequalities. The cases analyzed demonstrate that curricular flexibility in the different offerings at this stage intensified preexisting hierarchies, revealing the limits of curricular flexibility policies in deeply unequal and segmented contexts.

Keywords: education policies; educational inequalities; Law 13.415/2017; educational segmentation; high school

¿Cuándo una política educativa genera desigualdades? Un estudio sobre la implementación de la Ley 13.415/2017 en municipios del estado de Minas Gerais, Brasil

Resumen: Este artículo analiza los límites y las contradicciones en el proceso de implementación de la Ley Federal n.º 13.415/2017, que instituyó la Nueva Enseñanza Secundaria (NEM), centrándose en la segmentación de la etapa y en los mecanismos de producción de desigualdades educativas en el estado de Minas Gerais. La propuesta teórico-metodológica, basada en la teoría de la promulgación de políticas, combinó dos fases: una exploratoria, con la aplicación de cuestionarios a los gestores escolares de la 32.ª Superintendencia Regional de Educación de Pouso Alegre (MG); y una segunda etapa basada en un estudio de casos, con análisis documental y realización de entrevistas. En esta última etapa, se entrevistó a directores de cuatro escuelas de diferentes redes que ofrecían enseñanza secundaria (red pública estatal regular, enseñanza secundaria a tiempo completo, red federal y red privada). Las pruebas documentadas permiten establecer una comparación analítica sobre cómo se produce una misma política en contextos institucionales y normativos con una diferenciación y segmentación significativas de la etapa. La forma en que se produjo el NEM en las diferentes escuelas contribuyó a reforzar las desigualdades institucionales y formativas. Los casos analizados demuestran que la flexibilización curricular en las diferentes ofertas de la etapa intensificó las jerarquías preexistentes, revelando los límites de las políticas de flexibilización curricular en contextos profundamente desiguales y segmentados.

Palabras clave: políticas educativas; desigualdades educativas; Ley 13.415/2017; segmentación educativa; escuela secundaria

Quando uma Política Educacional Produz Desigualdades? Um Estudo sobre a Implementação da Lei 13.415/2017 em Municípios do Estado de Minas Gerais, Brasil

O Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de reformas recorrentes nas últimas décadas, com destaque para a Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio (REM) ou Novo Ensino Médio (NEM). Essa política pública alterou significativamente a estrutura curricular da etapa, introduzindo os chamados itinerários formativos e flexibilizando a organização dos componentes curriculares. Sua implementação foi marcada por controvérsias, especialmente no que diz respeito à sua capacidade de mitigar ou de aprofundar desigualdades educacionais existentes entre as redes pública e privada de ensino (Ferreti & Silva, 2017; Frigotto & Ramos, 2021; Silva, 2022).

Diante do novo formato curricular e organizacional do NEM, houve o aumento da sua carga horária e a “flexibilização” do desenho curricular. O currículo passou a estar conformado pela Formação Geral Básica, obrigatória para todos, e por uma parte diversificada, onde estão desenhados os itinerários formativos de aprofundamento e o técnico-profissional. Os Itinerários Formativos foram concebidos para permitir que os estudantes escolham uma parte de sua trajetória escolar de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida e de carreira, enquanto a Formação Geral Básica, está ligada aos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹.

Além disso, a Lei, que deu origem ao NEM, também viabilizou, no caso dos Itinerários técnico-profissionais, a oferta de formação na modalidade a distância e, em parceria com o setor privado, passou a estimular a expansão da oferta de educação em tempo integral. Essa política, portanto, incidiu sobre os principais objetivos da formação escolar e das oportunidades educacionais das juventudes no Brasil (Cássio & Goulart, 2022; Jacomini, 2022).

Uma variedade significativa de pesquisas tem sido produzida e documentada sobre o NEM no Brasil (ANPEd, 2023; Silva et al., 2025). Com base nos resultados de uma revisão sistemática da literatura produzida sobre o tema no País de 2017 a 2023, Mônica Ribeiro da Silva, Álvaro Chrispino e Thiago Melo (2025) assinalam que as temáticas mais exploradas, considerando a totalidade dos artigos analisados, foram o processo de regulamentação e/ou de implementação do NEM nos estados, a forma de organização e relação com a Base Nacional Comum Curricular da etapa (BNCC-EM), os formuladores e a presença do setor privado e empresarial na política educacional. Ainda, outros estudos apontam problemas relacionados não apenas ao processo de implementação da política, mas também à concepção de educação implícita na nova legislação, às desigualdades que ela tem gerado, entre outras questões (ANPEd, 2023; REPU, 2022; Silva et al., 2023).

Neste trabalho, procuramos considerar o foco na relação entre a segmentação do NEM, dada pelas diferentes ofertas da etapa nas redes públicas estadual regular, de tempo integral, federal e redes privadas, e as possíveis desigualdades educacionais que essa segmentação pode acentuar ou dirimir. Como procuramos mostrar em outras publicações (Silva, 2019; Silva & Carvalho, 2024), a relação entre a segmentação e as desigualdades educacionais pode acontecer, dentre outras formas, em função das diferenciações institucionais, regulatórias e/ou curriculares no interior de uma mesma etapa ou nível de ensino. A literatura classifica, nesse caso, a segmentação como de tipo *horizontal*, na medida em que as diferenciações que envolvem a oferta escolar de uma mesma etapa de ensino,

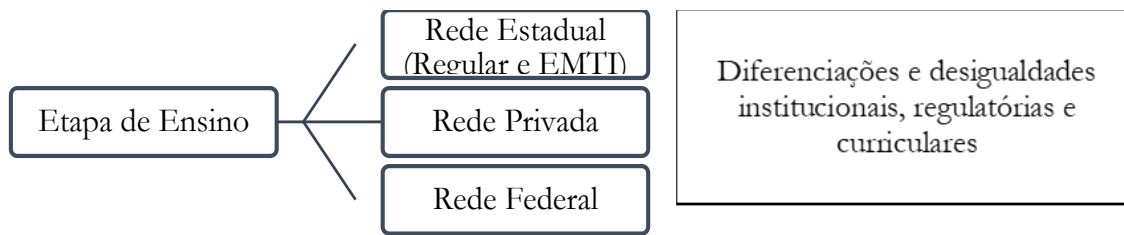
¹Acesso à Lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

como de recursos humanos e pedagógicos com que as escolas podem contar, fomentam desigualdades educacionais (Muller et al., 1989; Viñao & Frago, 2002).

A Figura 1 foi construída com o objetivo de representar um esquema hipotético de manifestações da *segmentação horizontal* nos sistemas de ensino e que pretendemos analisar na pesquisa com o NEM.

Figura 1

Esquema representativo da segmentação horizontal nos sistemas de ensino



Nota: adaptada de Silva & Carvalho (2024, p. 7)

A relação entre a segmentação horizontal e as desigualdades educacionais pode ser mais ou menos intensa de acordo com o contexto. Ela tem maior intensidade, quando a composição do público escolar é marcada por desigualdades sociais de origem familiar, já que sistemas educacionais com maior diferenciação de oferta têm propensão a reproduzir hierarquias e desigualdades de alcance educacional entre as diferentes classes sociais e/ou grupos étnicos e culturais (Dubet et al., 2012; Silva, 2019, 2022).²

No caso do NEM, a segmentação horizontal tende a crescer em função tanto das disparidades regionais do Brasil, como também das desigualdades no interior do próprio sistema educacional e das escolas. Para se ter uma ideia, uma pesquisa realizada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022) identificou que mais da metade dos municípios brasileiros tem apenas uma escola de Ensino Médio, o que inviabiliza, por exemplo, a prometida possibilidade de escolha dos itinerários formativos pelos jovens que dependem da escola pública, o que representa 85% da matrícula desta etapa.

O estado de Minas Gerais (MG) é uma das 27 unidades federativas existentes no Brasil. Possui 853 municípios e tem a segunda maior rede estadual de ensino público do País, com aproximadamente 11 937 escolas (entre municipais e estaduais). Na rede estadual, possui 3565 escolas, que atendem 761. 618 alunos no Ensino Médio³ e conta com mais de 60 mil professores. A rede pública de Ensino Médio em MG é responsável por 84,3% da oferta de matrículas no estado. A

² De outro lado, a segmentação educacional também pode se manifestar pela existência de barreiras seletivas hierárquicas institucionalizadas no próprio sistema educacional – a exemplo dos exames que dão acesso ao Ensino Superior no Brasil, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e que cumprem a função de eleger quais estudantes estariam aptos a acessar os níveis ou etapas de ensino mais valorizados e prestigiados. Nesse caso, a segmentação é de tipo *vertical* e cabe a função explícita de seleção social. No caso da segmentação vertical, essas barreiras seletivas entre as etapas do sistema educacional atuam explicitamente como barreiras para a democratização da igualdade de oportunidades escolares entre os diferentes grupos sociais (Brito, 2017).

³Além de 1 084 914 alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado iniciou-se em 2022, sendo regulamentada pela Resolução SEE n.º 4.692/2021 (Governo do Estado de Minas Gerais). Em 2024, o estado completou o primeiro ciclo de implementação da Lei 13.415/2017. Nesse contexto, torna-se essencial investigar e evidenciar como as diferenciações existentes no interior de Minas incidem sobre a produção e a recontextualização da política no cotidiano das escolas.

Com base em um estudo de campo realizado com gestores escolares do Ensino Médio mineiro em algumas cidades localizadas no sul do estado, este artigo busca compreender os limites e as contradições da política do NEM, focando em análises sobre a segmentação da oferta da etapa. Os resultados constituem parte de uma pesquisa desenvolvida no estágio de pós-doutoramento, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, entre outubro de 2023 e março de 2025, sob a supervisão da Profa. Dra. Nora Krawczyk – coautora do artigo.

***A Theory of Policy Enactment* e o Novo Ensino Médio nas Escolas**

A análise da política do NEM tem sido realizada por lentes teóricas e metodológicas diversas desde a proposição da Medida Provisória n. 746 de 2016, que deu origem à Lei 13.415/2017 (ANPEd, 2023; Silva et al., 2025). Há um vigoroso consenso de que os setores empresariais tiveram uma influência hegemônica, desde a proposição da Medida Provisória até a aprovação do Projeto de Lei e sua implementação (Silva, 2019). No Brasil, o fenômeno da participação dos empresários nas políticas educacionais tem sido crescente desde a década de 1990 (Jacomini & Souza, 2021). Argumenta-se a necessidade de situar a elaboração e a implementação das políticas educacionais com a análise das redes globais de articulação do capital, percebida por meio da atuação das fundações empresariais e de sua influência na chamada governança da educação (Fritsch et al., 2023; Robertson & Verger, 2012; Shiroma & Evangelista, 2014) e no “consenso por filantropia”, interiorizado em algumas políticas sociais, sobretudo na educação (Tarlau & Moeller, 2020)⁴.

Os instrumentos dos grupos empresariais para se inserirem na dinâmica das políticas educacionais envolvem, por exemplo, a disposição de determinados recursos pedagógicos, a produção de conhecimentos que confirmam seus pressupostos e o poder de mobilização através da mídia e das redes formais e não formais na construção de narrativas que procuram tornar exclusivamente “técnicos” e racionais os debates políticos mais importantes no campo da educação. Segundo Shiroma e Evangelista (2014), em nível global, essas articulações contribuíram para uma suposta “harmonização dos interesses de governos, dos Capitais nacional e internacional, tendo em vista instituírem novas formas de gerir o social” (p. 21).

Na tentativa de analisar as políticas educacionais diante dessa conjuntura, no livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992, Bowe et al. já haviam rejeitado os modelos de análise de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação. Segundo eles, essa metodologia ignorava as disputas e os embates políticos entre os diferentes grupos sociais e reforçava uma suposta racionalidade do processo de gestão das políticas públicas. No momento em que os autores formularam essa abordagem, entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, durante a implementação do *Education Reform Act* no Reino Unido, o paradigma dominante no campo de estudos era a proposta de se analisarem as políticas educacionais a partir de três esferas: 1) *a política proposta* – que diz respeito às disputas oficiais relacionadas às intenções de mudança num determinado *status quo* da sociedade; 2) *a política de fato* – que envolve os textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em

⁴Uma das principais formas de expressão dessa influência está na tentativa de obter consenso entre os múltiplos atores sociais e institucionais no apoio às políticas públicas.

prática; 3) e *a política em uso* – que abrange os discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.⁵

Essa formulação teórico-metodológica viria a se consolidar, posteriormente, como a abordagem do ciclo de políticas, tendo grande inserção na produção acadêmica brasileira desde a década de 2000 (Mainardes, 2018). Poucos anos após a proposição da abordagem do ciclo de políticas, Stephen Ball publicou a obra intitulada *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (1994), onde atualiza sua teoria e propõe que o ciclo de políticas seja compreendido a partir de novas dimensões. Dessa forma, deveria contemplar, além do papel do Estado, o protagonismo de diferentes grupos e atores sociais que influenciam nas políticas educacionais. Para eles é impossível compreender separadamente as diferentes fases de elaboração, implementação e avaliação de uma política pública⁶.

Mais recentemente, no livro intitulado *Como as Escolas Fazem as Políticas: Atuação em Escolas Secundárias*, resultado de um estudo realizado em quatro escolas inglesas, Ball et al. (2021) identificam cerca de 170 políticas em curso nos espaços escolares investigados, num emaranhado de algumas que surgem e desaparecem, outras que atendem a grupos específicos com maior ou menor relevância.⁷ Nesse trabalho, os autores constroem a chamada *theory of policy enactment* (teoria da atuação). Para eles, as políticas públicas educacionais não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização e recriação, conforme a “atuação” dos sujeitos que experienciam os espaços onde elas chegam (Ball et al., 2021).

A teoria da atuação nos parece ter um potencial importante na análise de políticas públicas em educação, já que permite deslocar o eixo “estadocêntrico” de análise, que tende separar a análise das esferas de produção e de implementação das políticas, priorizando a escola como um espaço onde as políticas estatais podem ser “produzidas”. Os autores sugerem que as escolas e seus profissionais devem ser compreendidos como espaços de negociação e articulação, que podem reinstaurar as políticas a partir de resistências, negociações e significados dados ao processo de regulamentação delas. Nesse sentido é que propusemos, aqui, analisar a implementação da Lei 13.415/2017 em Minas Gerais, tendo como referências predominantes a teoria da atuação e a percepção dos profissionais que atuam em diferentes escolas na produção da política.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares, com abordagens mistas (de métodos quantitativos e qualitativos) e caráter interpretativo.⁸ A região do sul do estado de Minas Gerais, onde a investigação foi realizada, é reconhecida, entre outras coisas, por ter um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) acima da média nacional e ser marcada por um recente crescimento urbano e industrial, que impulsionou o desenvolvimento econômico de alguns municípios nos últimos anos (sobretudo as cidades de Pouso Alegre e Extrema). Uma realidade

⁵Esse constructo teórico-metodológico teve como influência, dentre outros autores, Michel Foucault e a sua proposição sobre os “Regimes de verdades”. Tal concepção foi delineada para estabelecer uma ligação entre o papel do Estado e dos processos micropolíticos na análise das políticas públicas educacionais (Mainardes, 2018).

⁶Contudo esses diferentes contextos propostos por Ball e seu colaboradores, embora inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal, linear ou sequencial. Cada um deles apresenta arenas, lugares, grupos de interesse, disputas e embates próprios.

⁷O livro *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools* foi publicado pela primeira vez no Reino Unido em 2012.

⁸A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade do Vale do Sapucaí, sob o parecer consubstanciado N° 5.683.007.

social e econômica mais favorável e que destoa, portanto, de muitas regiões no Brasil, sobretudo as mais pobres e marginalizadas, localizadas em grandes centros urbanos ou em regiões com poucos recursos.⁹

A seguir, elencamos os municípios onde estão localizadas as escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio e que estão sob a jurisdição política e administrativa da 32.^a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, MG, em que a pesquisa foi desenvolvida: Itapeva; Cachoeira de Minas; Jacutinga; Camanducaia; Monte Sião; Cambuí; Munhoz; Careçu; Ouro Fino; Congonhal; Pouso Alegre; Córrego do Bom Jesus; Santa Rita do Sapucaí; Espírito Santo do Dourado; Ipuina; Estiva; São João da Mata; Extrema; São Sebastião da Bela Vista; Heliadora; Senador Amaral; Inconfidentes; Albertina; Senador José Bento; Bom Repouso; Silvianópolis; Borda da Mata; Tocos do Moji; Bueno Brandão e Toledo.

1.^a Fase – Etapa Exploratória

Na fase exploratória, quando a pesquisa de campo foi iniciada, havia 68 escolas que ofertavam o Ensino Médio em toda a regional estudada. Nesta etapa, optamos por aplicar um questionário semiestruturado a todos os gestores de escolas estaduais dessa regional. Todas as escolas haviam iniciado o processo de implementação da reforma do Ensino Médio no ano de 2022. As perguntas do referido questionário focaram nos aspectos das principais mudanças instituídas com o novo formato da etapa, como a organização curricular, o aumento da carga horária, a disponibilidade de recursos humanos, físicos e pedagógicos necessários para garantir as mudanças previstas no processo de implementação da política, além de outras questões particulares evidenciadas em outras redes de ensino pelas pesquisas sobre o tema (ANPEd, 2023; Cássio & Goulart, 2022; Silva et al. 2025).

O modelo do questionário, pré-testado com cerca de 10 voluntários aleatórios, todos ligados à gestão escolar, tinha 14 perguntas objetivas e 3 perguntas abertas (onde os entrevistados poderiam dissertar mais livremente sobre as indagações).¹⁰ Em algumas dessas perguntas, usamos a metodologia de *Escala Tipo Likert* (Dalmoro & Vieira, 2013).¹¹ O envio do instrumento de pesquisa foi feito para todos os 68 diretores de escolas ligados à 32.^a SRE de Pouso Alegre por meio do disparo de *e-mail* e envio de WhatsApp, entre outubro de 2022 e março de 2023. Tivemos a participação efetiva de apenas 17 profissionais, atuantes em escolas de 13 diferentes cidades do sul de Minas Gerais. Apesar de uma participação relativamente baixa em relação ao quantitativo total, valorizamos a diversidade de municípios representados nas respostas. Os dados da fase exploratória foram anonimizados e tratados por meio de estatística descritiva, com o uso do *software Microsoft Excel*.

2.^a Fase – Estudo de Casos

Após a consolidação da etapa exploratória, visando aprofundar as análises desenhadas nos objetivos da pesquisa, foi realizado um estudo de quatro casos por meio das técnicas de análise de documentos e de entrevistas com gestores escolares. A técnica do estudo de caso pode acontecer em

⁹Essas informações são relevantes, uma vez que uma política pública sempre encontra um contexto específico, que pode favorecer ou dificultar o cumprimento dos seus objetivos formalmente construídos (Pires et al., 2024).

¹⁰O modelo de questionário foi elaborado via *Google Forms*. Colaboraram com a elaboração e/ou pré-testagem do instrumento os seguintes pesquisadores: Nora Krawczyk, Atílio Catosso Salles, Camila Quina Pereira e Joelma Pereira Fonseca.

¹¹A Escala Likert é um método de mensuração de atitudes, opiniões ou percepções por meio de questionários. Os respondentes indicam seu nível de concordância ou discordância com uma série de afirmações (itens) sobre um tema.

relação a um indivíduo, a uma organização, a mudanças ocorridas numa região, a um programa ou reforma política etc. Segundo Amaro (2014), “na sua origem, o estudo de caso, como abordagem qualitativa do social, surge da vontade de conciliar interesses de natureza investigativa e política” (p. 122).¹²

Nesta etapa, focamos a análise na cidade de Pouso Alegre (MG), um importante polo industrial no sul de Minas Gerais, especialmente nos setores alimentar, farmacêutico e de máquinas pesadas. A cidade tem 11 escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação e, aproximadamente, 5 mil alunos matriculados no Ensino Médio regular da rede pública (nas modalidades regular e Ensino Médio em tempo integral), além de uma escola de rede federal com 403 matrículas, e 10 escolas privadas que contam com, aproximadamente, 1229 matrículas no Ensino Médio¹³.

Para essa etapa, a análise se baseou predominantemente no referencial da teoria da atuação (Ball et al., 2021), que considera o papel ativo dos sujeitos escolares na reinterpretação e na ressignificação das políticas públicas. Foram selecionados quatro casos que representavam os principais tipos de oferta e modalidade de Ensino Médio no Brasil, na intenção de compreender como a política era traduzida diante da segmentação e das diferenciações institucionais e regulatórias nesses espaços. As escolas selecionadas foram:

- **Escola A:** Escola estadual de Ensino Médio regular
- **Escola B:** Escola estadual de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)
- **Escola C:** Escola da rede federal de Ensino Médio integrado à educação profissional
- **Escola D:** Escola privada pertencente a um grupo educacional de alcance nacional

Em cada uma dessas escolas foi realizada uma entrevista com um(a) representante da gestão escolar. A principal preocupação durante as entrevistas foi compreender como eles(as) interpretavam os documentos que regulamentaram o NEM e vivenciavam a sua implementação, traduzindo-os em práticas efetivas na realidade das escolas. Por isso, antes de realizar as entrevistas, foram analisados os seguintes documentos produzidos para regulamentar o Novo Ensino Médio:

- Lei Federal n.º 13.415/2017
- Resolução SEE-MG n.º 4.692/2021
- Documentos orientadores da SEE-MG
- Diretrizes específicas sobre EMTI e itinerários formativos

A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos. Optamos por inserir neste artigo apenas aqueles que eram mais relevantes para os objetivos estabelecidos em tela.

Resultados

Etapa Exploratória

A pesquisa exploratória com gestores foi fundamental para compreender mais objetivamente acerca das condições materiais e dos recursos com que a política do NEM estava sendo produzida nas escolas.

¹² Essa técnica de pesquisa pode, ainda, assumir orientações epistemológicas diversas, como as abordagens exploratórias, interpretativas, explicativas, de pesquisa-ação etc. Um dos seus aspectos definidores é a dedicação ao conhecimento e a descrição daquilo que é idiossincrático, específico e legítimo em si mesmo dos casos escolhidos (Amaro, 2014).

¹³ <https://qedu.org.br/municipio/3152501-pouso-alegre/censo-escolar>

Perfil Geral dos Respondentes:

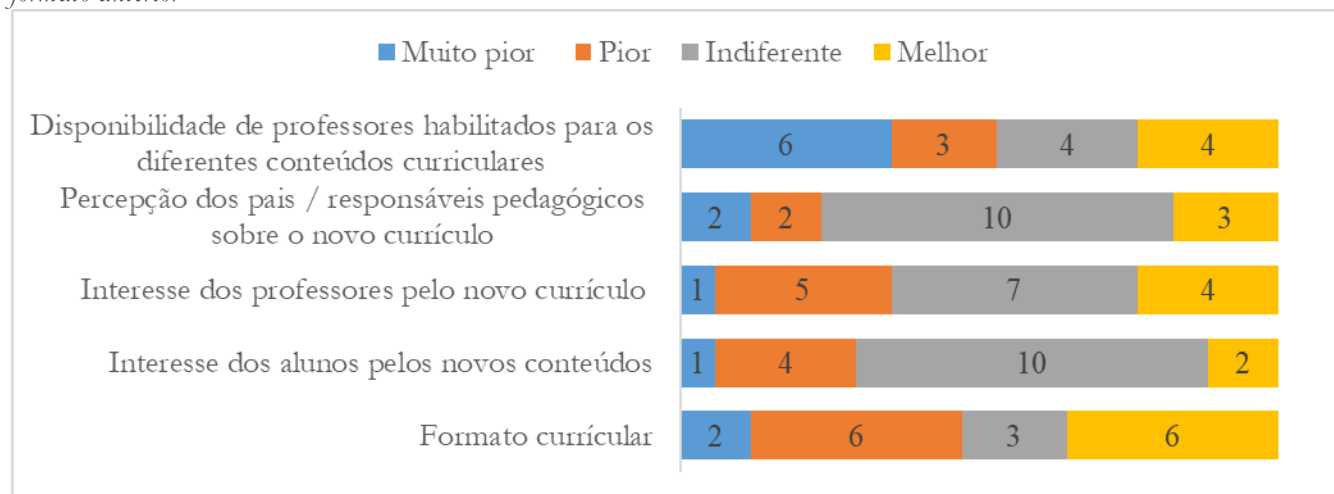
- Idade: A maioria dos gestores encontra-se na faixa etária entre 39 e 50 anos (11 dos respondentes).
- Raça/cor: Predomínio da autodeclaração como brancos (16 dos respondentes).
- Formação: Todos possuem licenciatura, sendo que 76% também possuem pós-graduação.
- Experiência: 41% atuam entre 2 e 4 anos na função de direção da escola.
- Forma de acesso ao cargo: 77% chegaram ao cargo por meio de certificação e eleição democrática.
- Quanto às modalidades de ensino ofertadas nas escolas: das 17 escolas representadas, 13 delas ofertavam o Ensino Fundamental II e 2 delas o Ensino Médio em Tempo Integral, e 8 delas também ofertavam a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio.

Percepções sobre o Novo Ensino Médio

Os gráficos 1, 2, 3 e 4, ilustrados nas Figuras 1, 2, 3 e 4, revelam parte da percepção dos gestores sobre a implementação da política nas escolas.¹⁴ Os resultados apresentados referem-se à seguinte pergunta do questionário: “Comparando o novo formato do Ensino Médio com o anterior, qual a sua percepção sobre as seguintes questões?”. As escalas do tipo *likert* utilizadas variavam entre “Muito pior”, “Pior”, “Indiferente” ou “Melhor” no caso do gráfico 1; “Muito abaixo do esperado”, “Abaixo do esperado”, “Permanece Igual”, “Acima do esperado” e “Muito acima do esperado” no caso do gráfico 2; ou “Sem dificuldade”, “Pouca dificuldade”, “Difuldade Média”, “Muita dificuldade” ou “Dificuldade incontornável” no caso do gráfico 3. No gráfico 4, temos o resultado da indagação aos diretores acerca do apoio do poder público no processo de implementação do Novo Ensino Médio, como suporte à formação de gestores, professores, além do diálogo com famílias e estudantes. As opções de respostas oferecidas foram “Apoio mais do que suficiente”; “Apoio suficiente”; “Pouco apoio”; “Apoio Insuficiente” e “Nenhum apoio”.

Figura 1

Percepção dos gestores sobre aspectos que envolvem o formato e a estrutura do Novo Ensino Médio em comparação ao formato anterior

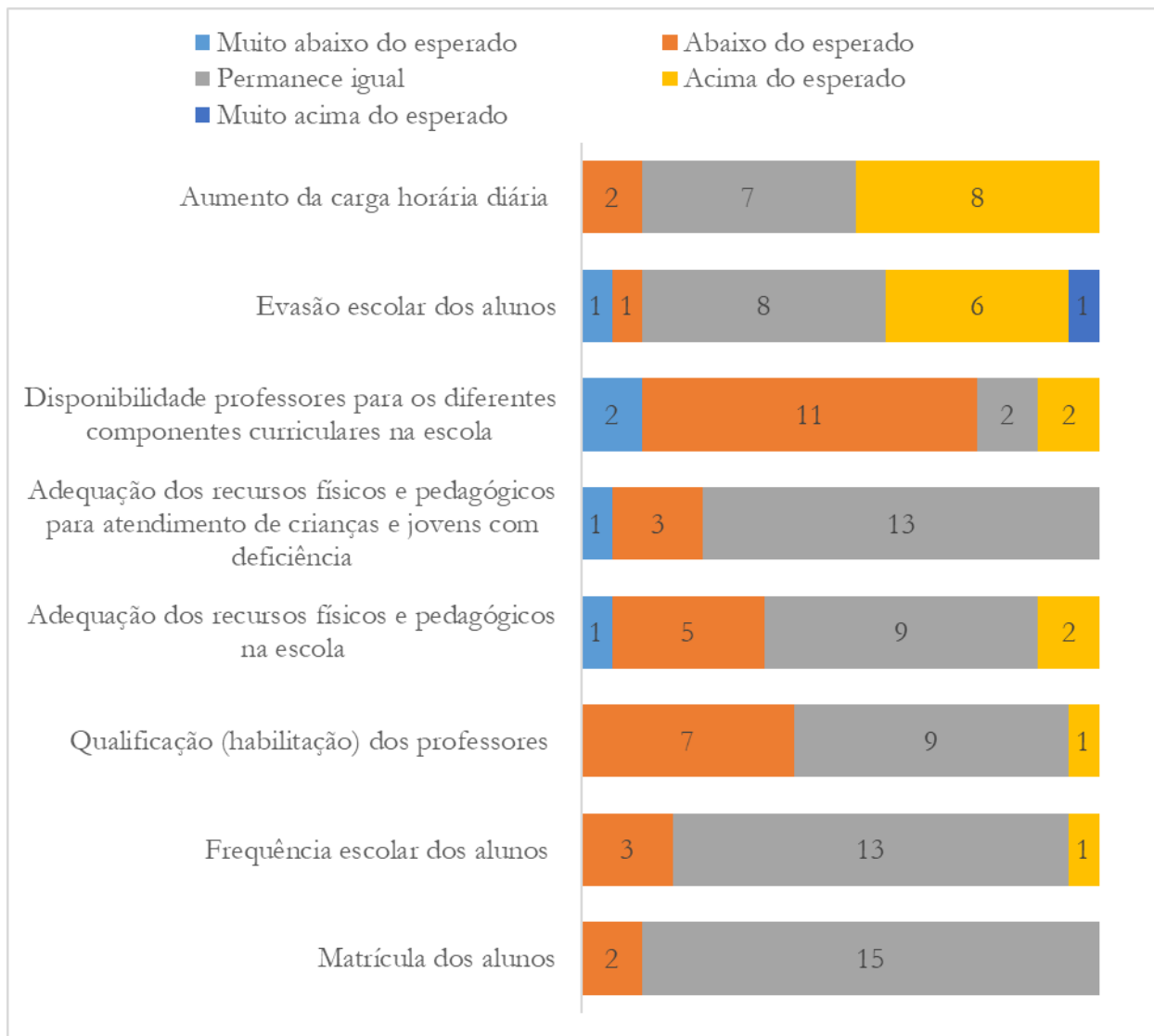


Fonte: autores (2025)

¹⁴ Mantivemos o número absoluto de respostas para cada pergunta. Assim, o somatório de cada uma das colunas horizontais dos gráficos é 17 (número total de respondentes).

Figura 2

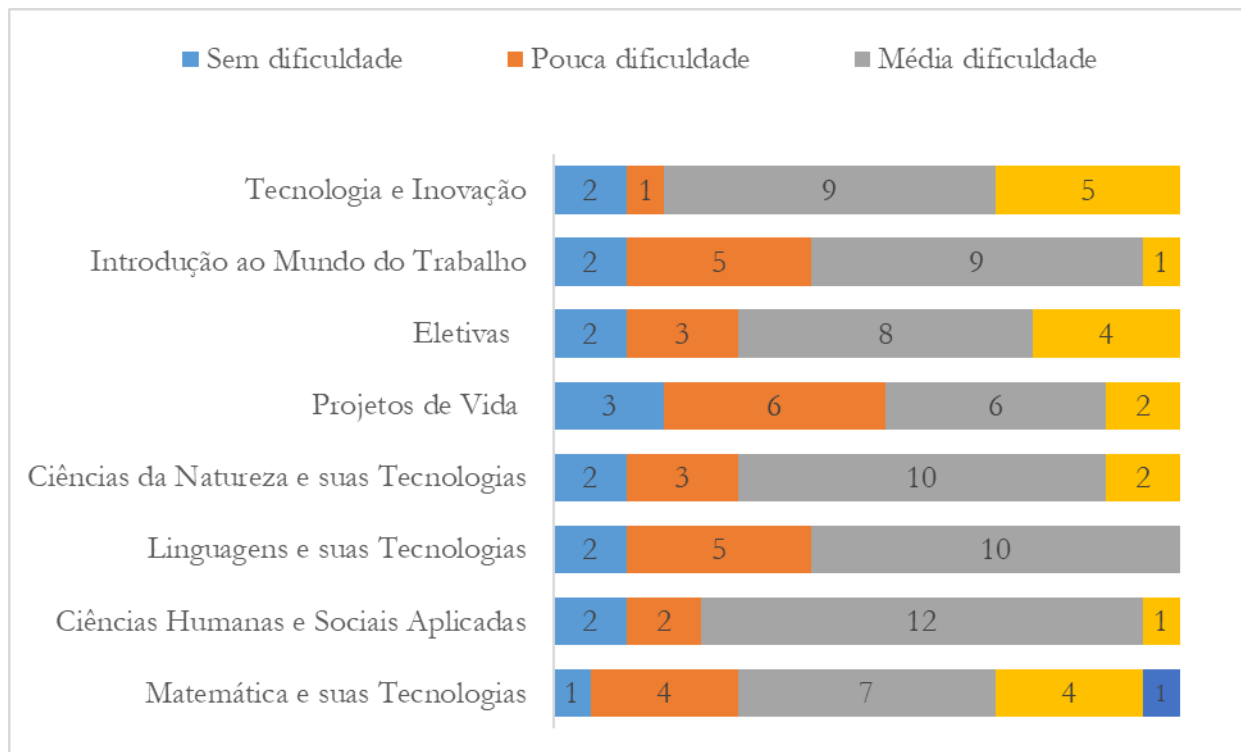
Percepção dos gestores sobre aspectos que envolvem a comparação entre o Novo Ensino Médio e o formato anterior da etapa na própria unidade escolar



Fonte: autores (2025)

Figura 3

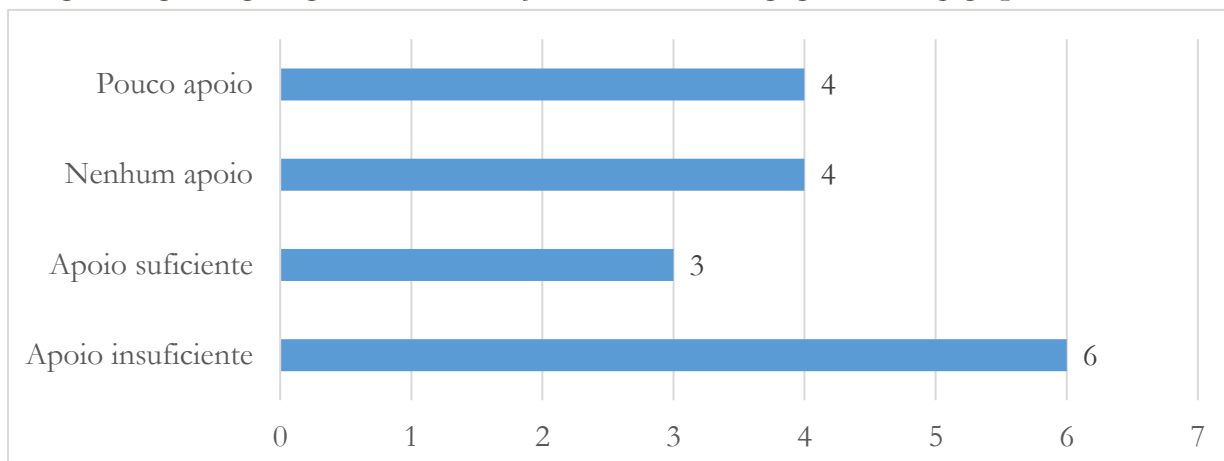
Percepção dos gestores acerca da implementação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, conforme as orientações da SEE-MG



Fonte: autores (2025)

Figura 4

Percepção de apoio do poder público nas ações de formação continuada e preparação da equipe gestora



Fonte: autores (2025)

Os dados evidenciam uma percepção majoritariamente crítica por parte dos gestores quanto ao modelo e à implementação do NEM. Como é possível perceber, sobressaem-se tendências relevantes para as análises. Para eles, o novo formato curricular do Ensino Médio ficou pior (35,3%) ou muito pior (11,8%) do que o formato anterior. A disponibilidade de professores habilitados para os diferentes componentes curriculares foi avaliada como muito pior (35,3%) ou pior (17,6%) do que a anterior. Quanto à adequação dos recursos físicos e pedagógicos, 52,9% dos gestores indicaram que a situação permaneceu inalterada, evidenciando a ausência de melhorias estruturais nas escolas para implementar a política do NEM. A disponibilidade de professores na escola estava abaixo do esperado (64,7%) ou muito abaixo do esperado (11,8%) na avaliação dos participantes. A evasão escolar dos alunos foi apontada como acima do esperado (35,3%) ou muito acima do esperado (5,9%). Apesar disso, um fato que chama a atenção é a percepção, de quase metade dos respondentes, de que o formato curricular do NEM ficou “Melhor”.

As maiores dificuldades enfrentadas para implementar os Itinerários Formativos foram observadas naqueles relacionados à BNCC, voltados à formação científica e cultural dos estudantes (Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza), mas também há percepção de dificuldade relacionada aos eixos “Tecnologia e Inovação” e às eletivas. Quanto ao apoio do poder público, predominou a percepção de insuficiência, com destaque para a ausência de suporte à formação de gestores, professores, além da falta de diálogo com famílias e estudantes. Por fim, mesmo diante dessas tendências, na avaliação dos gestores, as mudanças instituídas com o novo formato do Ensino Médio, em muitos aspectos explorados no questionário, foram assinaladas como “Indiferente” “Permaneceu igual” ou teve “Média dificuldade” de adaptação da unidade escolar.

Tal conjunto de evidências construídas na etapa exploratória foi importante para os objetivos do trabalho, o que pode sugerir que a legislação teve uma capacidade institucional muito frágil de produzir mudanças nas escolas, com pouca legitimidade e mobilização das comunidades escolares, uma vez que os respondentes ocupavam uma posição de liderança em cada unidade escolar.

Estudo de Casos

Elencamos aqui os resultados do estudo dos casos, formado pela análise dos documentos e das entrevistas com gestores escolares.

Análise Documental

A análise dos documentos indicou que a concepção de educação, presente na Lei 13.415/2017, reflete a pedagogia das competências da BNCC, segundo a qual a qualidade da formação escolar pode ser gerida por meio do currículo e das avaliações em larga escala (Silva, 2018). A Lei 13.415/2017 valoriza a flexibilidade curricular e a adaptação a um suposto mercado de trabalho mais competitivo e enxuto, com ênfase na figura neoliberal do “*self made man*” (Pelissari, 2023; Safatle et al., 2021). A função da escolarização, ali, é apresentada como desenvolvimento de competências voltadas ao protagonismo juvenil e à formação de um capital humano mais produtivo. Para Silva (2018), a centralidade da noção de competências retoma discursos já presentes nas políticas curriculares dos anos 1990, com limitações de natureza pragmática e a-histórica. A Resolução n.º 4.692/2021, que regulamenta a política em Minas Gerais, incorpora elementos da LDB, mas também a flexibilidade e o protagonismo juvenil, como já apontado por Silva, Krawczyk & Calçada (2023) em outros contextos. Já a proposta pedagógica do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) baseia-se na ampliação da jornada e na formação integral do estudante, mas careceu de garantias formais de recursos pedagógicos e humanos nas escolas.

Notamos a institucionalização de uma fragmentação da formação escolar, guiada por uma junção valorativa entre empregabilidade e empreendedorismo. Para Lucas Barbosa Pelissari (2023), houve a tentativa de construir um “hibridismo conceitual frágil” no que se refere à integração entre

educação geral e formação profissional. O termo “integração” tem um significado profundo e específico na tradição da educação politécnica. Nessa tradição, ele se refere a uma unidade dialética e orgânica entre a formação geral (ciência, cultura) e a formação profissional e técnica, visando a uma formação humana integral e a uma superação da dualidade educacional. Os documentos da chamada contrarreforma do Ensino Médio (como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT - DCNEPT) continuam a usar a palavra “integração”. No entanto, eles a empregam para descrever um modelo que, na verdade, é o oposto: a fragmentação curricular. Nesse novo modelo, a formação geral e a profissional são oferecidas de forma concomitante e, por vezes, até em instituições diferentes, sem a unidade dialética do currículo (Pelissari, 2023).

Observamos, ainda, a ausência de concepção clara de educação e de finalidade para o EMTI e para a EJA, bem como a falta de orientações específicas para gestores escolares. Nos documentos orientadores do NEM e do EMTI, há omissão sobre a participação de agentes externos (empresas, ONGs, poder público) e critérios para definir itinerários formativos, mudanças no Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar. Essas lacunas sugerem que a regulamentação do NEM em Minas Gerais careceu de garantias estruturais e de instrumentos regulatórios essenciais.

Embora os documentos sugiram organização curricular interdisciplinar e transdisciplinar, não houve formação continuada docente suficiente para tal. Como isso gerou resistências entre professores e gestores, o estado de Minas Gerais buscou atenuar esse problema com a figura do Coordenador do Novo Ensino Médio, que deveria articular a integração curricular entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Essa concepção de currículo, no entanto, se aproxima de uma visão gerencialista da educação, na qual o processo educativo é tratado como algo administrável via técnicas e métodos, sem construção coletiva e crítica. Diante disso, muitas escolas precisaram improvisar a implementação conforme seus próprios recursos que, sendo desiguais, acentuaram a segmentação e as desigualdades educacionais entre elas.

Entrevistas com Gestores Escolares

As entrevistas foram importantes para aprofundar aspectos identificados anteriormente e revelaram outros elementos não captados pelos questionários ou pela análise documental. A seguir, elencamos os principais resultados por escola.

Escola A – NEM Regular na Rede Pública.

Primeiro que foi uma reforma de cima pra baixo. Não houve participação popular.
(Diretor da Escola A - DEA)

A Escola A, desde 2022, adaptou seu currículo à Lei 13.415/2017 e às orientações específicas da SEE-MG que constam na Resolução 4.692/2021. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental para os Anos Finais (6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos) e o Ensino Médio (1.º, 2.º e 3.º anos). A composição dos alunos da escola é proporcional à da cidade: 78.7% se autodeclararam Brancos; 2.27% se autodeclararam Pretos; 16.5% se autodeclararam Pardos; 0,25% se autodeclararam Amarelos e 0% Indígenas (2,33% não declararam resposta). Segundo o diretor, a escola tem, em média, 40 estudantes por turma do Ensino Médio. No ano de 2024, a escola tinha 1292 alunos no total, dos quais 773 eram alunos do Ensino Médio e, dentre esses, 192 estavam inscritos no programa “Pé de meia” do governo Federal.¹⁵

¹⁵ Programa de incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes com vulnerabilidades sociais e econômicas matriculados no Ensino Médio público. O objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de garantir mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social.

O diretor da Escola A foi bastante crítico em relação ao Novo Ensino Médio, sobretudo à forma de aprovação sem participação da comunidade escolar e também à ausência de recursos e ao apoio estatal insuficiente. Embora conte com professores efetivos – realidade incomum em MG (Pereira, 2024) – a principal dificuldade relatada foi a falta de docentes para os Itinerários Formativos.

Entrevistador: Que tipo de dificuldade você percebeu que foi mais determinante na escola (para implementar o NEM)?

DEA: Falta de corpo docente. Informação específica. Espaço nas comunidades escolares, das equipes e das unidades escolares. Laboratórios, salas de aulas equipadas. Recurso humano, pedagógico, material e as arquiteturas da escola não são desenhadas para o Novo Ensino Médio.

Também foi apontado um desalinhamento entre os itinerários da política do NEM e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que reduz a adesão dos estudantes ao novo formato curricular.

DEA: O que está escrito no documento, na resolução, no memorando, como deve ser executado e a realidade, a distância é muito grande. Porque o aluno não está preparado para esse Novo Ensino Médio. E o próprio processo seletivo não adotou o Novo Ensino Médio. Então o próprio processo seletivo não adota a reforma do novo Ensino Médio na sua grade. Os alunos da rede pública saem atrás em relação às redes privadas. Nós temos um professor efetivo de Matemática (que atua na rede privada). E ele apresentou que até o meio do ano eles puseram toda a grade curricular desse novo Ensino Médio e no meio do ano para frente processo seletivo. Conteúdo do processo seletivo. Lá eles têm sete aulas de Português e aqui nós temos quatro. À noite nós temos três. Não dá!

Para ele, com a REM, a nova organização curricular fragilizou o vínculo dos estudantes com disciplinas tradicionais e aumentou a sobrecarga docente. Professores passaram a lecionar conteúdos fora de sua formação inicial. Em nossa avaliação, além da indisponibilidade de recursos humanos, físicos e pedagógicos capazes de garantir a transição para o novo modelo de Ensino Médio, notamos que a percepção do diretor da escola A é a de que, como as reformas curriculares não estão alinhadas ao sistema de avaliação e à seleção no Ensino Superior (no caso brasileiro, com o ENEM), acabam tornando a mobilização nas escolas menos fiel às normas, e mais ligada aos interesses pragmáticos da comunidade escolar, sobretudo às expectativas dos estudantes. Tal aspecto parece coadunar com a tendência percebida em outros trabalhos (ANPEd, 2023), que indicavam que o novo modelo do Ensino Médio iria acabar suprimindo a demanda pelo acesso ao Ensino Superior no Brasil.

Escola B – Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Rede Pública.

A gente virou a chave do ponto de vista socioeconômico, virou a chave do ponto de vista do comprometimento das famílias e virou a chave também do ponto de vista da qualidade dos alunos ... hoje, felizmente, nós temos, assim, a nata dos alunos de melhores rendimentos da cidade.
(Diretor da Escola B - DEB)

A Escola B conta com apenas 170 estudantes matriculados no Ensino Médio e 24 professores. A instituição apresentou melhorias em alguns indicadores educacionais nos últimos anos, como o Ideb e a distorção idade-série. Desde 2021, no entanto, ela passou por uma seleção social que alterou o perfil dos seus estudantes, levantando questões sobre o impacto do EMTI em jovens que conciliam estudos e trabalho. O diretor defendeu o modelo do EMTI como baseado em uma suposta “presença”, “escolha” e “projeto de vida” pelos estudantes, mas, em seu relato, também afirmou que a evasão e os pedidos para transferência para a rede regular são questões que têm acompanhado a Escola B desde a implementação do modelo, uma das principais medidas sugeridas pela Resolução 4.692/2021 no estado de Minas Gerais.

O nível socioeconômico de seus estudantes é considerado médio-alto, mas as informações padronizadas divulgadas pelo Inep sobre o indicador não nos permite conhecer as eventuais diferenças entre o público desta instituição e o da Escola A, por exemplo. Em nossa avaliação, podemos supor que haja diferenças significativas sobre esse aspecto, já que o modelo do EMTI tende a exercer forte seleção social na composição do público escolar, tal como indica Gomes (2019).

O diretor relatou que a principal dificuldade enfrentada para implementar a REM na Escola B foi o grande percentual de professores contratados, sobretudo para os Itinerários Formativos, mas também para algumas áreas da Formação Geral Básica. Esse é o “Calcanhar de Aquiles” na escola B, segundo ele afirma.

DEB: E em que isso influência? Muito. Na sequência do trabalho. Se cada ano você tem um professor, você não consegue trabalhar a rotina da escola, você não consegue trabalhar aonde a escola quer chegar. O resultado que ela tem hoje, onde que ela quer chegar ... é justamente por isso, porque você precisa conhecer o chão onde você está. Então, quanto mais tempo você permanece na sua escola, mais você entende o que a sua escola faz e aonde ela quer chegar.

Também foi relatado que houve uma resistência e disputa muito grandes entre professores efetivos para a distribuição de aulas no início dos anos letivos após a chegada no Novo Ensino Médio. Isso porque se criou, segundo ele, uma flexibilização curricular que tornou bastante indefinido o processo de escolha das áreas de estudo, tanto para as disciplinas da FGB como para os Itinerários técnicos-profissionais.

Na sua avaliação, as mudanças deveriam ter sido pensadas e implementadas com base em uma experiência piloto e de forma gradual, de modo que se pudessem testar as adequações a partir dos interesses dos jovens e das adaptações e das sugestões feitas pelos professores. Em um dos trechos da entrevista, inclusive, o Diretor da Escola B relatou seu receio pela resistência generalizada dos professores em relação ao novo Ensino Médio, dado o seu caráter impopular. A Escola B não recebeu melhorias estruturais, como laboratórios ou salas adaptadas com a implementação do NEM.

Escola C – NEM Integrado à Educação Profissional na Rede Federal.

Aqui, sequer houve alteração, na verdade. Houve a discussão em 2019, em relação à convergência e tal, mas nós nunca convergimos totalmente. (Diretor da Escola C - DEC)

O *campus* da rede federal, que fez parte deste estudo, foi implementado em 2010, como parte do Plano de Expansão de Educação Profissional e Tecnológica no município onde a pesquisa foi realizada, com a oferta do Curso Técnico Subsequente em Agricultura. Os primeiros cursos ali ofertados utilizavam as estruturas de uma escola municipal e eram desenvolvidos como extensão de

um *campus* localizado numa cidade vizinha, também pertencente à rede federal de educação profissional.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da rede federal (MEC, 2024), vigente de 2019 a 2024, o *campus* já formou mais de 2000 alunos desde sua implantação e vem crescendo a cada ano. Atualmente, segundo o Diretor de Desenvolvimento Educacional que respondeu à entrevista, a unidade da rede federal conta com 12 turmas de Ensino Médio, 4 turmas para cada ano da etapa, que cursam 4 diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. São eles: Técnico em Química; Técnico em Informática; Técnico em Administração e Técnico em Edificações.

Na avaliação do Diretor de Desenvolvimento Educacional da instituição, o público de estudantes, que constitui o ensino Médio na Unidade da rede estudada, é composto por uma parte (50%) que vem da rede pública e que tem o mesmo perfil socioeconômico da rede regular, e a outra metade por estudantes com famílias de maior nível socioeconômico e que eventualmente sejam egressos da rede privada. De acordo com as informações do questionário socioeconômico do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Nível Socioeconômico dos estudantes também ficou classificado como Médio-Alto. Não encontramos o perfil racial dos estudantes no Plano de Desenvolvimento Institucional.

O diretor do Instituto Federal foi o que demonstrou maior resistência em relação ao NEM, já que, segundo ele, a oferta do Ensino Médio na unidade manteve boa parte de sua estrutura organizacional e curricular, sem aderir plenamente à REM.

Entrevistador: E em relação alterações que a Lei trouxe, foi um processo tranquilo, do ponto de vista de planejar e colocar em prática, ou vocês tiveram alguma dificuldade?

DEC: Não, foi totalmente dificultoso. O corpo docente é extremamente resistente. Houve até manifestações, na época, contrária à redução da carga horária. Só que nós tivemos que jogar sempre a real: que era questão orçamentária, o governo pressionando. A gente estava no contexto de um governo de 2019, né? Então foi o início do governo Bolsonaro. Então era um governo contrário à política dos Institutos Federais. Então, ali, houve uma pressão enorme em cima que nos ajudou a conversar melhor entre nós. Porque a resistência poderia acontecer politicamente, mas, administrativamente, não. A gente tinha que engolir o que nos vinha, né?

A principal crítica percebida em sua entrevista foi quanto à redução da carga horária da formação geral, que gerou tensões internas e descaracterizou o trabalho docente. Segundo ele, essa mudança acabou gerando muitos embates entre os próprios professores, tanto pela iminente possibilidade de uma redução imediata de seus salários, como também pela possibilidade de descaracterização entre suas áreas de formações iniciais e o trabalho pedagógico desenvolvidos em componentes curriculares novos, criados pela articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e os novos Itinerários formativos. Por fim, na sua avaliação pessoal sobre o Novo Ensino Médio:

DEC: É uma porcaria, foi um movimento atabalhado, feito às pressas, foi um governo praticamente quase ilegítimo na época, que tentou empurrar o negócio, depois acabou de fazer uma reforma da reforma, que acho que não vai estar pronto também. Logo vai precisar de uma outra reforma, para poder fazer esse negócio funcionar ... acho que a pior das coisas foi a redução da carga horária básica, você colocar o máximo no teto ali, foi péssimo, abriu margem para uma precarização total

do ensino médio, que é uma área muito sensível, porque é onde a pessoa está saindo quase para o mercado de trabalho, escolhendo o futuro, a profissão....

O contraponto adotado, segundo o Diretor, foi a manutenção das Diretrizes Curriculares Indutoras da Rede Federal proposta pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif, 2018), que defendem a inseparabilidade entre formação geral e profissional. Ainda assim, Pelissari (2023) observa que, mesmo na rede federal, houve fragmentação curricular e desvalorização docente, reforçadas pela lógica das competências e pela subserviência do currículo ao mercado.¹⁶

Escola D – NEM na Rede Privada.

Como é uma rede particular, nós trabalhamos com alunos privilegiados. A maioria das famílias são estruturadas, eles têm um poder aquisitivo melhor, então é um perfil que eu posso dizer que, na sociedade que a gente vive, de privilégios. (Coordenadora pedagógica da Escola D - CPED)

A Escola D é privada e bastante tradicional na cidade onde a pesquisa aconteceu. Lá estão matriculados estudantes oriundos de famílias com vantagens sociais e econômicas reconhecidas. Quem respondeu a entrevista foi a coordenadora pedagógica da escola (CPED). A instituição está integrada a uma empresa educacional de alcance nacional e que provém recursos como livro didático, apoio e formação de professores por meio de plataforma digital, que permitem interação e reforço pedagógico com os estudantes, além de uma série de recursos de apoio educacional. Segundo o *site* oficial da empresa parceira da Escola D, umas das maiores e mais conhecidas do Brasil, a instituição atende a mais de cinco milhões de alunos, professores e gestores escolares em todo o Brasil, tendo parceria com diversas editoras de livros didáticos e oferecendo um amplo leque de serviços educacionais, como sistemas de ensino, soluções pedagógicas por plataformas de aprendizado digital e de *e-commerce*. A ideia é que eles “sejam parceiros integrais da escola”.

No que diz respeito à infraestrutura da escola, seu *site* informa que a unidade conta com salas de aulas climatizadas; laboratórios de Biologia, Física, Química e Informática; biblioteca; quadra poliesportiva, campo de futebol e pista de atletismo. Além disso, também oferece serviço de orientação vocacional e de estudos aos alunos do Ensino Médio; reescrita individualizada de textos; suporte psicológico; oficinas pedagógicas e plantões de dúvidas.

Ao final de 2024, a Escola D contava com sete turmas de Ensino Médio, sendo três delas de primeiro ano, três de segundo ano e uma do terceiro ano. Ao contrário das escolas da rede pública, não encontramos algumas informações importantes sobre a Escola D, como por exemplo o Ideb, ou o número de matrículas e professores em cada etapa. Durante a entrevista, como a coordenadora pedagógica dissera que não tinha essas informações, fizemos contato posterior com ela para solicitá-las, mas não tivemos retorno.

A coordenadora pedagógica da Escola D, que respondeu à entrevista, afirmou que a unidade se adaptou integralmente ao NEM já em 2022, com apoio da empresa mantenedora, que forneceu orientações sobre as mudanças curriculares e realizou formação dos professores e da equipe pedagógica. A escola contou com recursos humanos, físicos e pedagógicos adequados, segundo a

¹⁶ O Conif é formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – e representado pelos dirigentes máximos de cada uma delas. Trata-se de uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. O Conselho atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência.

mesma profissional. Na sua avaliação, não houve nenhum grande problema percebido no que diz respeito à disponibilidade de recursos humanos, físicos e pedagógicos para que a instituição se adaptasse ao novo modelo do Ensino Médio.

CPED: Nós adequamos tudo o que foi orientado. Eu costumo dizer que se você pegar, na nossa cidade, a nossa escola é a que mais está adequada, porque a gente conta com uma estrutura física muito boa. Então, ficou, digamos assim, não tranquilo, mas facilitou muito essa adequação.

O apoio da empresa mantenedora se deu, segundo a CPED, por meio de orientações práticas do que deveria ser feito para se adequar às mudanças previstas na legislação, sobretudo em relação a como as mudanças curriculares deveriam acontecer. Isso foi feito, por exemplo, por meio das mudanças do livro didático, *lives* formativas com os professores, informações em boletins semanais e até a indicação de contratação de professores para os novos itinerários. Ainda assim, a mesma coordenadora relatou resistência de alguns professores mais experientes, o que levou à renovação parcial do quadro docente.

Para se adaptar ao novo currículo do NEM, a Escola D aplicou questionários aos alunos para definir quais seriam os itinerários. A coordenadora mencionou que os estudantes demonstraram preferência pelo modelo anterior, devido à maior sintonia com o ENEM. Relatou, ainda, que os itinerários foram vistos como pouco exigentes pelos alunos. A experiência revelou a autonomia da rede privada, respaldada por apoio institucional e recursos próprios.

Em síntese, o gestor da Escola A criticou a forma impositiva e a ausência de recursos para a produção da política no cotidiano. O gestor da Escola B valorizou o EMTI, mas apontou problemas estruturais, curriculares e significativa evasão. O gestor responsável pela Escola C resistiu à adesão, mantendo parte das diretrizes próprias. Já a coordenadora pedagógica da Escola D adaptou-se com apoio privado, mas relatou baixa adesão estudantil aos itinerários. Nas escolas públicas, faltaram recursos estatais que pudessem gerar maior envolvimento e legitimidade da política. Já as redes privada e federal atuaram com maior autonomia, seja por recursos próprios, seja por articulação política. Tais diferenças evidenciam a segmentação estrutural e os efeitos desiguais da implementação do NEM em Minas Gerais.

Considerações Finais

A principal inquietação levada a cabo pela pesquisa, que deu origem a este artigo, foi compreender como a implementação de uma política educacional se dá, na prática, em contextos institucionais segmentados e desiguais como é a oferta do Ensino Médio brasileiro. A partir da análise empírica, conduzida em escolas da 32.^a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (MG), foi possível constatar uma assimetria significativa na forma como a política foi recebida, interpretada e operacionalizada pelas equipes escolares. A escassez de recursos humanos e materiais, especialmente na rede pública estadual, associada à ausência de planejamento participativo e apoio técnico, comprometeu a implementação da política. Em contraste, a escola privada demonstrou maior capacidade de adaptação e autonomia, enquanto a escola da rede federal teve mais resistência e crítica ao modelo.

A lógica *top-down* de imposição normativa e a insuficiência de apoio do poder público enfraqueceram o processo de envolvimento dos profissionais com a política. A Escola A criticou a forma impositiva e a ausência de recursos. A Escola B valorizou o EMTI, contudo apontou problemas estruturais, curriculares e significativa evasão. A Escola C resistiu à adesão, mantendo

parte das diretrizes próprias. A Escola D adaptou-se com ajuda do apoio privado, todavia relatou baixa adesão estudantil aos itinerários. Nas escolas públicas, faltaram recursos estatais que pudessem gerar maior envolvimento e legitimidade da política. Já as redes privada e federal atuaram com maior autonomia, seja por recursos próprios, seja por articulação política. Tais diferenças evidenciam uma das dimensões relacionadas à segmentação estrutural e os efeitos desiguais da implementação do NEM em Minas Gerais.

A teoria da atuação (Ball et al., 2021) mostrou-se útil para compreender a recontextualização da política nas escolas. A produção do NEM em cada unidade escolar foi marcada por práticas de resistência, adaptação e até negação, a depender do contexto institucional. Não obstante, em nossa avaliação, todos os problemas e as limitações sobre o NEM documentados aqui não dizem respeito apenas ao processo de implementação da política, mas à própria concepção de educação para a juventude que está por trás de seus idealizadores, ou seja, os reformadores empresariais na educação brasileira.¹⁷

A principal contribuição deste trabalho foi compreender, a partir das percepções das principais lideranças nas unidades escolares, como a implementação da política do NEM se deu em uma realidade específica de MG. Ao mesmo tempo, as evidências documentadas permitem estabelecer uma comparação analítica sobre como uma mesma política é produzida em contextos institucionais e regulatórios com significativa diferenciação e segmentação da etapa. A regulamentação das políticas educacionais e a tentativa de institucionalizar um “tipo ideal” de escola, de currículo e de formação escolar no Brasil são fortemente condicionadas por um conjunto de aspectos que são exógenos à escola, porém decisivos no seu interior e podem acentuar ou dirimir desigualdades educacionais provenientes da segmentação. A maioria desses aspectos não está contemplada na implementação da política do Novo Ensino Médio nas escolas estudadas em MG ou articulado a ela.

Novos estudos, sobretudo aqueles com amostras mais amplas, são necessários para avaliar com mais profundidade em que medida essas escolas estudadas representam a realidade do estado e mesmo do País. Mas, levando em conta a região onde a pesquisa foi desenvolvida, podemos considerar que a implementação da Lei 13.415/2017 em MG acabou por reforçar a segmentação horizontal e acirrar a competição simbólica e material entre as escolas. Os dados nos permitem afirmar que uma política educacional, para ser efetiva e ao mesmo tempo socialmente justa, precisa considerar a diversidade das redes de ensino, envolver os profissionais da educação no processo de formulação e garantir os meios necessários para sua implementação. Sem isso, a promessa de um Ensino Médio mais atrativo, flexível e conectado com o futuro das juventudes, como prometeram os reformadores ligados às fundações empresariais, corre o risco de se tornar mais uma política pública marcada pela exclusão e pela precarização das escolas.¹⁸

¹⁷ Os chamados “reformadores empresariais da educação” referem-se a um conjunto de atores, fundações e organizações do setor privado que, a partir principalmente dos anos 1990, passou a exercer influência crescente na formulação de políticas educacionais no Brasil. Grupos como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Movimento Todos Pela Educação, entre outros, atuaram de forma articulada na defesa de um modelo de gestão empresarial para a educação pública, com ênfase em *accountability*, avaliação em larga escala, flexibilização curricular e aproximação entre escola e mercado de trabalho. No caso específico do Novo Ensino Médio, sua atuação foi decisiva na proposição da Medida Provisória n.º 746/2016 – convertida na Lei n.º 13.415/2017 –, por meio de *advocacy*, produção de documentos técnicos, financiamento de pesquisas e influência direta em instâncias de governo. Críticos apontam que essa agenda incorpora uma visão instrumental da educação, subordinando-a à lógica da formação para o mercado e fragilizando o caráter formativo integral e emancipatório da escola pública.

¹⁸ Em julho de 2024, após muitos embates na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, a Lei n.º 14.945 foi aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e alterou aspectos importantes da Lei 13.415. Entre os

Portanto, *Quando uma política educacional produz desigualdades?*, como questiona o título deste artigo? Quando, em vez de promover ações que favoreçam a igualdade de condições e oportunidades em meio às eventuais desigualdades, tal como exigem a Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reforça hierarquias preexistentes entre redes, escolas e estudantes, no plano tanto material quanto simbólico. Com base na pesquisa desenvolvida em tela, isso ocorre especialmente nas seguintes condições:

1. Quando a implementação é desigual entre as redes de ensino. A pesquisa mostrou que escolas de redes distintas – estadual regular, estadual de tempo integral, federal e privada – receberam a mesma política, contudo em condições desiguais de estrutura, financiamento e autonomia. Enquanto escolas privadas e federais conseguiram adaptar os itinerários com mais flexibilidade e recursos, as estaduais lidaram com escassez de professores, infraestrutura precária e ausência de apoio técnico. A mesma política, aplicada de forma uniforme em contextos desiguais, tende a gerar efeitos desiguais.

2. Quando a lógica de implementação é *top-down* e desconsidera o contexto escolar. A pesquisa identificou uma imposição vertical das diretrizes do NEM, sem apoio, escuta e participação efetiva dos gestores, professores ou comunidades escolares. Essa lógica burocrática e prescritiva impede a apropriação crítica da política e compromete a construção de soluções pedagógicas contextualizadas. Políticas feitas “para” as escolas, e não “com” as escolas, raramente se traduzem em transformação pedagógica real.

3. Quando a flexibilização curricular favorece quem já tem mais recursos. A proposta de itinerários formativos e formação técnico-profissional, embora justificada como flexível e moderna, favoreceu escolas com mais infraestrutura e capacidade de diversificação, aprofundando a segmentação horizontal. Escolas com pouca oferta formativa acabam direcionando seus alunos a percursos mais limitados, gerando formações desiguais dentro de uma mesma etapa de ensino. Desse modo, flexibilização vira fragmentação e o que deveria ser escolha vira limitação e reducionismo curricular.

4. Quando falta financiamento e planejamento adequados. O NEM foi implementado sem que houvesse um reforço proporcional de recursos humanos, pedagógicos ou financeiros para as escolas “produzirem” a política em seu cotidiano. Isso resultou em sobrecarga dos profissionais, improvisações curriculares e evasão escolar. A política, nesse caso, gerou mais precariedade do que inovação. Sem condições reais de implementação, políticas ambiciosas passam a ser promotoras de frustração e desigualdades.

pontos principais, a nova legislação ampliou a carga horária total da Formação Geral Básica de 1800 para 2400 horas e reduziu a dos Itinerários Formativos para 600 horas, procurando reforçar o caráter comum e obrigatório da formação científica e cultural dos estudantes, ainda que a flexibilização do currículo tenha permanecido. Também restabeleceu a obrigatoriedade de todas as áreas do conhecimento – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – ao longo dos três anos, e determinou que os estados garantam a oferta de Ensino Médio noturno sempre que houver demanda. Ainda que, em nossa avaliação, essa recomposição curricular tenha sido importante, cabe destacar que a Lei 14.945/2024 manteve a possibilidade de que experiências de trabalho e voluntariado sejam usadas para cumprir exigências curriculares da escola, o que pode fragilizar e aligeirar a função escolar na etapa. A nova legislação também manteve o incentivo à expansão do modelo do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), bem como a alocação de recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para a formação técnica e profissional ofertada pelo setor privado (Brasil, 2024), o que tende a acentuar a atuação dos atores privados na etapa. As mudanças entraram em vigor a partir de 2025 e demandarão novos esforços para a avaliação de sua implementação.

5. Quando não há mecanismos de correção das assimetrias estruturais. A política do NEM não previu mecanismos eficazes para compensar as desigualdades entre redes e territórios, como incentivos adicionais, assessoramento técnico ou flexibilização dos prazos. Com isso, as escolas mais vulneráveis foram deixadas à própria sorte. Há evidências que confirmam que as desigualdades causadas pelo NEM tenham se acentuado nas regiões mais pobres (ANPEd, 2023).

Ao não considerar os diferentes pontos de partida das escolas, ao adotar uma lógica centralizadora e ao flexibilizar o currículo sem garantir equidade nas condições de oferta, o Novo Ensino Médio em Minas Gerais acabou por reproduzir e intensificar desigualdades educacionais, em vez de enfrentá-las.

Agradecimentos

Agradecemos a todos (as) os (as) profissionais da educação que contribuíram com a realização da pesquisa, seja nas etapas de pré-testagem do instrumento de pesquisa, nas conversas, nas dicas e sugestões para o trabalho ou, ainda, nas etapas de realização das entrevistas e dos questionários.

Referências

- Amaro, R. M. (2014). Estudo de caso como opção metodológica na pesquisa em educação. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 115-128.
<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2014.v23.n42.p115-128>
- ANPEd. (2023). *Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer?* Relatório final dos Seminários Regionais. ANPEd.
- Ball, S. (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41).
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2021). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias* (J. Bridon, Trad.). Editora UEPG.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2024). Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1.º ago. 2024. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.html
- Brito, M. M. A. (2017). Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 224-263.
<https://doi.org/10.1590/198053143789>
- Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). A implantação do Novo Ensino Médio nos estados: Das promessas de reforma ao Ensino Médio nem-nem. *Retratos da Escola*, 16(35), 285-293.
<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>

- Conif. (2018). *Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*.
https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6(3), 161-174.
<https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vêretout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14, 22-70.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>
- Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38, 385-404.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>
- Frigotto, G., & Ramos, M. (2021). *A contrarreforma do Ensino Médio: Apropriação do público pelo privado* (2. ed.). Autonomia Literária.
- Fritsch, R., Lima, R. D. O., & Pasinato, D. (2023). Gestão pública e governança: A relação heterárquica entre o público e o privado na educação profissional brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, (64), 1-19. <https://doi.org/10.24840/esc.vi64.464>
- Gomes, H. F. (2019). *O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: Um estudo da implementação do tempo integral e integrado* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado de Educação. (2021, 29 de dezembro). Resolução SEE n.º 4.692, de 29 de dezembro de 2021: Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*.
<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>
- Jacomini, M. A. (2022). O Novo Ensino Médio na prática: A implementação da reforma na maior rede básica do país. *Retratos da Escola*, 16(35), 267-283.
<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1569>
- Jacomini, M. A., & Sousa, S. C. (2021). Educação como investimento: A política educacional dos Institutos Lemann, Ayrton Senna e Natura. *Currículo sem Fronteiras*, 21(2), 493-517.
- Mainardes, J. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(16), 1.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>
- Ministério da Educação. (2024). *Plano de Desenvolvimento Institucional: Instituto Federal do Sul de MG (2024 a 2028)*. Brasília, DF: MEC.
https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/materias_2024/janeiro/Plano_Desenvolvimento_Institucional_Versao_final_3.pdf
- Pelissari, L. B. (2023). A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. *Educação em Revista*, 39, e37056. <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>
- Pereira, Á. C. P. (2024). *Contratos temporários de docentes na rede estadual de educação mineira: Um estudo a partir do Sul de Minas Gerais*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade]. Universidade do Vale do Sapucaí.
- Pires, R. R. C. et al. (2024). Arranjos de implementação e ativação de capacidades estatais para políticas públicas: Uma abordagem analítica. *Revista de Sociologia e Política*, 32, e022.
<https://doi.org/10.1590/1678-987324320200022>
- Rede Escola Pública e Universidade (REPU). (2022, 2 de junho). *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota técnica]. São Paulo.

- Robertson, S., & Verger, A. (2012). A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, 33, 1133-1156. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400002>
- Safatle, V., da Silva Junior, N., & Dunker, C. (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica Editora.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2014). Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras*, 4(11), 21-38.
- Silva, M. R. D. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- Silva, M. R. da, Chrispino, A., & Melo, T. B. de. (2025). Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(126), e0255069. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069>
- Silva, C. J. de O. (2019). *A distopia do mérito: Desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Repositório da UNICAMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637462>.
- Silva, C., & Carvalho, D. (2024). O novo Ensino Médio no Brasil: Evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais. *Revista Ponto de Vista*, 13(2), 01-20. <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16887>
- Silva, C. (2022). *O Ensino Médio em foco: A face oculta do ENEM e das desigualdades educacionais no Brasil*. Editora Dialética. <https://doi.org/10.48021/978-65-252-5750-1>
- Silva, M. R. D., Krawczyk, N. R., & Calçada, G. E. C. (2023). Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: O que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, 49, e271803. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349271803por>
- Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553-603. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>
- Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios* (Vol. 10). Ediciones Morata.

Sobre os Autores

Cássio José de Oliveira Silva

Universidade do Vale do Sapucaí (Univas)

cassiosilva.cs@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-1186>

É Sociólogo (PUC-RJ), possui doutorado e pós-doutorado em Educação pela Unicamp. É Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade da Unicamp (GPPES) e do Grupo Nacional Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio Brasileiro (EM-Pesquisa). Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas).

Nora Krawczyk

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

3105nora@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-2497>

Possui Pós-doutorado na Maryland University EUA, (2016); Doutorado em Educação pela Unicamp (1992) e Mestrado em Estado, Educação e Sociedade pela Facultad Latinoamericana en Ciencias

Sociales - FLACSO/Argentina (1987). É Coordenadora de Pesquisa e Divulgação Científica na FE/Unicamp. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade da Unicamp(GPPES- Unicamp); e do Grupo Nacional Interinstitucional de Pesquisas sobre o Ensino Médio Brasileiro (EM-Pesquisa). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 36

14 de abril 2026

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu
