

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Implantação do Novo Ensino Médio: descentralização formal, convergências curriculares e os limites da autonomia subnacional

Igor Barbarioli Muniz, Eliza Bartolozzi Ferreira, Erineusa Maria da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16313>

Submetido em: 2026-06-09

Postado em: 2026-06-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Felipe Quintão de Almeida (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>)

IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESCENTRALIZAÇÃO FORMAL, CONVERGÊNCIAS CURRICULARES E OS LIMITES DA AUTONOMIA SUBNACIONAL

IGOR BARBARIOLI MUNIZ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1402-8644>
igorbarbarioli@hotmail.com

ERINEUSA MARIA DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8736-6739>
erineusa.silva@ufes.br

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA³

ORCID: eliza <https://orcid.org/0000-0002-4100-9875>
eliza.ferreira@ufes.br

¹ Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

RESUMO: O texto analisa a implantação da Lei nº 13.415/2017 em quatro estados da federação brasileira mais o Distrito Federal, de forma comparativa a partir da abordagem da Sociologia da Ação Pública. Trata-se de pesquisa financiada pelo CNPq, de caráter nacional, pois abrange o *modus operandi* da reforma nas cinco regiões do país, examinando como diferentes sistemas de ensino responderam à nova legislação. O estudo comparativo orienta-se pela análise relacional de contextos distintos, buscando apreender regularidades, deslocamentos e processos de mudança entre diferentes realidades, de modo a articular a análise documental, o exame das normativas locais a uma leitura crítica das estratégias de implementação da lei, com especial atenção à interação entre as diretrizes federais e as adaptações subnacionais. Concluímos que as diferenças de estratégias e ritmos de implantação foram influenciadas por fatores estruturais como a capacidade administrativa, a extensão territorial e as experiências prévias com reformas curriculares. Já os referenciais cognitivos que orientaram a reforma permaneceram amplamente compartilhados nos estados, apoiados em uma racionalidade gerencial e performativa que enfatizou resultados, responsabilização (*accountability*) e organização curricular flexível.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Implementação, Currículo, Sociologia da Ação Pública, Autonomia Subnacional.

IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL: FORMAL DECENTRALIZATION, CURRICULAR CONVERGENCES, AND THE LIMITS OF SUBNATIONAL AUTONOMY

ABSTRACT: The paper analyzes the implementation of Law No. 13,415/2017 in four Brazilian states plus the Federal District, using a comparative approach based on the Sociology of Public Action. This nationally comprehensive study, funded by CNPq, examines the *modus operandi* of the reform across the country's five regions, investigating how different educational systems responded to the new legislation. The comparative study is guided by a relational analysis of different contexts, seeking to identify regularities, shifts, and processes of change across diverse realities. It combines documentary analysis and examination of local regulations with a critical reading of the law's implementation strategies, with special attention to the interplay between federal guidelines and subnational adaptations. We conclude that differences in implementation strategies and pace were influenced by structural factors such as administrative capacity, territorial extension, and prior experiences with curriculum reforms. However, the cognitive frameworks guiding the reform remained largely shared across states, supported by a managerial and performative rationality that emphasized results, accountability, and flexible curriculum organization.

Keywords: New High School, Implementation, Curriculum, Sociology of Public Action, Subnational Autonomy.

IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO ENSEÑANZA MEDIA: DESCENTRALIZACIÓN FORMAL, CONVERGENCIAS CURRICULARES Y LOS LÍMITES DE LA AUTONOMÍA SUBNACIONAL

RESUMEN: El texto analiza la implementación de la Ley n° 13.415/2017 en cuatro estados brasileños más el Distrito Federal, desde un enfoque comparativo basado en la Sociología de la Acción Pública. Se trata de una investigación de alcance nacional, financiada por el CNPq, que aborda el *modus operandi* de la reforma en las cinco regiones del país, examinando cómo diferentes sistemas educativos respondieron a la nueva legislación. El estudio comparativo se guía por un análisis relacional de contextos distintos, buscando aprehender regularidades, desplazamientos y procesos de cambio entre diferentes realidades, articulando el análisis documental y el examen de las normativas locales con una lectura crítica de las estrategias de implementación de la ley, con especial atención a la interacción entre las directrices federales y las adaptaciones subnacionales. Concluimos que las diferencias en las estrategias y ritmos de implementación fueron influenciadas por factores estructurales como la capacidad administrativa, la extensión territorial y las experiencias previas con reformas curriculares. Sin embargo, los marcos cognitivos que orientaron la reforma permanecieron ampliamente compartidos en los estados, sustentados en una racionalidad gerencial y performativa que enfatizó resultados, rendición de cuentas y organización curricular flexible.

Palabras Clave: Nuevo Enseñanza Media, Implementación, Currículo, Sociología de la Acción Pública, Autonomía Subnacional.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa a reforma do ensino médio (REM) brasileiro, instituída pela Lei n° 13.415/2017 e inscrita em um contexto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais sob forte influência de agendas globais marcadas pela centralidade da racionalidade econômica, pela intensificação dos mecanismos de responsabilização e pela ampliação de dispositivos de regulação do trabalho docente e da organização curricular (Dale, 2004; Muller; Surel, 2002). Tal reforma, imposta no pós-golpe contra Dilma Vanna Rousseff (2011-2016) por meio da Medida Provisória n° 746/2016, foi aprovada em um cenário caracterizado pela fragilização dos espaços de debate público e pela aceleração dos processos decisórios, o que produziu profundas controvérsias no campo educacional. Ademais, um fator que complexifica a implantação dessa reforma, foi que ela ocorreu durante a pandemia da Covid 19 (Lyrio *et al.*, 2024).

Do ponto de vista teórico-metodológico, este artigo se apoia na sociologia da ação pública, conforme formulada por Pierre Muller e Yves Surel (2002), dialogando com a abordagem por instrumentos de Le Galès e Lascoumes (2012) e Halpern, Le Galès e Lascoumes (2021), mas também com as contribuições de Roger Dale (2004; 2010), Ball (2011) e Claude Lessard (2016), para compreender a implantação da Lei n° 13.415/2017 como um processo social complexo, marcado por disputas, traduções e recontextualizações. Tal perspectiva afasta-se de leituras linearizadas das políticas públicas, entendendo-as não como simples resultados de decisões estatais centralizadas, mas como construções produzidas pela interação de múltiplos atores com os instrumentos normativos da ação pública em foco, em contextos institucionais e condições estruturais específicas. Ainda que sob fortes pressões globais, os

estados não atuam como meros executores de agendas externas, mas produzem respostas próprias, mesmo que contraditórias, às demandas impostas pela política nacional.

Nesse sentido, ainda que a REM apresente um claro viés transnacional, fortemente alinhado às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, sua materialização no território nacional não se dá de forma homogênea. Conforme argumenta Dale (2004), as políticas educacionais contemporâneas podem ser compreendidas como parte de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), que estabelece parâmetros gerais, mas cuja concretização depende das mediações nacionais, regionais e locais. É nesse movimento que se produzem as chamadas “traduções” das políticas (Ball, 2016), que permite compreender como instrumentos normativos e dispositivos são reinterpretados à luz das condições históricas, políticas, administrativas e materiais de cada contexto. Ou seja, a prática profissional não se reduz à mera agregação de diferentes políticas, uma vez que é atravessada pelas experiências locais sejam individuais ou institucionais. Nesse sentido, sua concretização implica processos contínuos de negociação, interpretação e enfrentamento de exigências e expectativas frequentemente conflitantes (Ball, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2016).

No campo educacional, essas traduções são particularmente relevantes, uma vez que a escola e os sistemas de ensino constituem espaços mediados por culturas institucionais próprias, arranjos federativos específicos, capacidades estatais desiguais, além de distintos projetos políticos em disputa. Conforme Muller e Surel (2002) e Lessard (2016), a política pública é sempre resultado de compromissos instáveis entre referenciais cognitivos, interesses institucionais e relações de poder em um contexto plural, o que se expressa de maneira particular no federalismo educacional brasileiro. Nesse sentido, a ação pública se constitui na tensão entre diretrizes centralizadas e margens de autonomia subnacional.

É a partir dessa chave interpretativa que este artigo propõe um estudo comparativo da implantação da Lei nº 13.415/2017 em quatro estados brasileiros - Espírito Santo (ES), Ceará (CE), Paraná (PR) e Pará (PA) mais o Distrito Federal (DF) - com foco em instrumentos, governança e arquitetura curricular. A escolha desses estados justifica-se tanto por suas diferenças regionais, socioeconômicas e administrativas, quanto pela diversidade de trajetórias históricas e modelos de gestão educacional que os caracterizam. Essa diversidade nos fez questionar em que medida as traduções subnacionais da Lei nº 13.415/2017 produziram diferenciações substantivas na arquitetura curricular e na governança da política, ou se permaneceram circunscritas aos limites impostos pelos instrumentos normativos federais. Nossa hipótese é que, embora a reforma tenha sido implementada em contexto federativo descentralizado e plural, ela acabou produzindo uma convergência quanto as arquiteturas curriculares dos estados.

O estudo comparativo, aqui proposto, orienta-se pela análise relacional de contextos distintos, buscando apreender regularidades, deslocamentos e processos de mudança entre diferentes realidades. Trata-se de um exercício analítico que permite identificar continuidades e rupturas, aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo em que explicita as determinações mais amplas que estruturam os fenômenos sociais conforme nos indicam Schneider & Schmitt (1998). Diante disso, buscamos articular a análise documental, o exame das normativas locais a uma leitura crítica das estratégias de implementação.

Assim, ao compararmos os processos de implantação da REM nos cinco estados selecionados, buscamos evidenciar tanto as semelhanças estruturais, como a centralidade do Projeto de Vida, a reorganização curricular por áreas do conhecimento e a ampliação dos itinerários formativos (IF), quanto as diferenças relacionadas às formas de governança, aos ritmos de implementação, às condições

materiais das redes de ensino e ao grau de participação dos atores escolares¹. Os dados de análise são oriundos da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (Nepe) da Universidade Federal do Espírito Santo intitulada “Trabalho docente, avaliação e saúde mental no contexto brasileiro da atual reforma do ensino médio”, submetido para seleção na Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados.

Além desta introdução, nos tópicos seguintes o artigo apresentará uma caracterização comparativa dos cinco estados investigados, analisando os marcos normativos, os arranjos institucionais, as estratégias de implantação adotadas, bem como, a arquitetura curricular que se desenhou em cada estado e as convergências e as “divergências” na implementação e na curricularização do Novo Ensino Médio (NEM).

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 13.415/2017 COMO AÇÃO PÚBLICA: INSTRUMENTOS, ATORES E GOVERNANÇA

A análise comparativa da implementação do NEM nos estados do Espírito Santo, Paraná, Ceará, Pará e no Distrito Federal corrobora com a ideia central da sociologia da ação pública segundo a qual ela não se realiza como aplicação linear de uma decisão central, mas como um processo de interpretação mediado por instrumentos normativos que estruturam relações de poder, definem arenas decisórias e condicionam as práticas dos atores envolvidos (Le Galès; Lascoumes, 2012). Nos estados analisados, portarias, resoluções, instruções normativas, planos de implementação e documentos curriculares atuaram como instrumentos centrais de governança, produzindo efeitos diferenciados sobre os ritmos, os sentidos e os conflitos da implementação do NEM, como veremos a seguir.

No Espírito Santo, o NEM se apoia em uma trajetória institucional prévia, fortemente marcada pelo Programa Escola Viva, instituído pela Lei Complementar n° 799/2015. No começo de 2019, com o objetivo de iniciar a implementação da Lei n° 13.415/2017, a Secretaria da Educação (Sedu) instituiu e organizou a implantação de escolas-piloto do NEM, por meio da Portaria Sedu n° 015-R/2019. Tal portaria explicitou uma lógica de implementação seletiva e controlada, ao restringir a implantação do NEM às escolas que já operavam em tempo integral, com professores de 40 horas e com a oferta do componente Projeto de Vida. Em articulação direta, a Portaria Sedu n° 176-S/2019 instituiu um Grupo de Trabalho (GT) responsável por coordenar a implantação das escolas-piloto (17 unidades) e elaborar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Conforme destacam Félix, Ferreira e Santos (2021) e Lyrio *et al.* (2024), esse GT foi composto integralmente por quadros da própria secretaria, sem participação de docentes das escolas, o que, a nosso ver, revela um instrumento desenhado para concentrar decisões no nível da administração central (Sedu), ainda que sob o discurso de levantamento de experiências pedagógicas da rede.

Em 2020, a Sedu substituiu o GT por um Comitê Operacional de Implementação, instituído pela Portaria n° 271-S/2020, com o objetivo de coordenar, executar, avaliar, monitorar e acompanhar as ações de implementação do NEM (Espírito Santo, 2020). De acordo com Ferreira, Santos e Gonçalves (2022), o comitê foi constituído por 18 integrantes, todos ocupantes de cargos de gerência na Sedu, não havendo, novamente, a participação de docentes da rede. Esse padrão de composição, marcado pela

¹ Uma análise que busca apresentar como essa implementação está sendo produzida/resistida pelos atores escolares está em andamento em pesquisa desenvolvida pelo Nepe intitulada “Trabalho docente, avaliação e saúde mental no contexto brasileiro da atual reforma do ensino médio”.

centralidade de atores gestores na equipe responsável pela implementação do NEM, sugere, nos termos de Muller e Surel (2002), a construção de uma rede de aliados/as em favor dos interesses da administração central. Assim, a Portaria operou como uma estratégia de engajamento de atores alinhados a uma racionalidade neoliberal de educação.

De acordo com Ferreira e Cypriano (2022), no ano de 2020, em plena pandemia de Covid-19, a Sedu ampliou a oferta do NEM para 62 escolas, sendo que 38 adotavam o modelo da Escola Viva ou Escola em Tempo Integral, nome alterado pelo governo estadual em 2019. Inicialmente, o NEM foi ofertado apenas no turno diurno em escolas de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. O currículo incluía projeto de vida, eletivas e estudo orientado, com carga horária de 30 aulas semanais de 55 minutos. Enquanto isso, as demais escolas de ensino médio do Estado mantiveram 25 aulas semanais, sem esses componentes. A consolidação normativa do NEM no Espírito Santo ocorreu com a Resolução CEE nº 5.666, ao final de 2020, que estabeleceu normas e prazos para a implantação do NEM tanto na rede pública quanto na privada.

Importante ressaltar que no Espírito Santo, mas não somente nele, grupos empresariais atuaram no processo de implementação do NEM. Conforme pesquisa de Frois e Della Fonte (2023), o Movimento Empresarial Espírito Santo em Ação (Meesa) teve participação relevante na implementação do Projeto Escola Viva, assim como nas etapas seguintes de implementação das Escolas de Tempo Integral no âmbito do NEM, através da parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Segundo os pesquisadores, esse ator (Meesa) atuou orientado por uma concepção de educação vinculada à lógica de formação de um capital humano capixaba seguindo padrões internacionais. Além disso, o Meesa encontra-se institucionalmente inserido na própria estrutura administrativa da Sedu, o que reforça sua capacidade de influência nos processos decisórios e na condução das estratégias de implementação das políticas educacionais neoliberais no estado (Frois; Della Fonte, 2023).

Sabe-se que o ICE detém propriedade da metodologia pedagógica e a colocou à disposição da Sedu, responsabilizando-se também pela oferta de formações e pelo fornecimento de equipe técnica para a implementação da Escola Viva (Frois; Della Fonte, 2023). A partir dessa experiência, é possível afirmar que a rede estadual do Espírito Santo incorporou, de maneira antecipada, diversos elementos que viriam a constituir a configuração da atual REM.

O Paraná, em contraste, apresentou um processo de implementação do NEM mais morno. Segundo Silva, Barbosa e Körbes (2022), entre a aprovação da Lei nº 13.415/2017 em 2017 e o ano 2020, houve pouca movimentação no estado. O plano de implementação do NEM indica que o estado contou com 14 escolas-piloto a partir de 2019 (de um total de 1.697 escolas com ensino médio na rede estadual), sem, contudo, fornecer informações detalhadas sobre como se deu esse processo nessas unidades. Todavia, a experiência das escolas-piloto, regulamentada pela Instrução Normativa Conjunta nº 010/2020 e vinculada ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria MEC nº 649/2018), tampouco produziu relatórios públicos consistentes, o que reforça a percepção de uma implementação acelerada e pouco reflexiva a partir de 2020, agravada pelo contexto da pandemia.

Embora o NEM tenha sido implementado em toda a rede estadual do Paraná apenas em 2022, em conformidade com o cronograma estabelecido pela Portaria MEC nº 521/2021, o processo paranaense é atravessado por decisões antecipadas e controversas. A Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 alterou a matriz curricular do ensino médio em toda a rede estadual antes mesmo da aprovação das diretrizes curriculares pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR). Esse instrumento, assinado por Roni Miranda, à época Diretor de Educação da Secretaria Estadual de Educação

(SEED/PR), impôs a padronização curricular, reduziu a carga horária de Filosofia, Sociologia e Artes e introduziu o componente Educação Financeira, sem consulta pública ou aprovação do CEE/PR, o que gerou forte reação de entidades acadêmicas, sindicais e movimentos docentes, conforme apontam Silva, Barbosa e Körbes (2022) e Costa (2023).

De modo semelhante ao Espírito Santo, a decisão paranaense de publicar uma Instrução Normativa que altera, de forma unilateral e monocrática, a matriz curricular de todo o ensino médio rompeu com os princípios da gestão democrática e com a própria noção de gestão descentralizada, que pressupõe a participação ativa da comunidade escolar. A fala do diretor Roni Miranda corrobora com essa interpretação. Para ele “[...] os debates [...] não se expandiram para a comunidade escolar porque isso dificultaria chegar a uma conclusão. Porque se eu coloco a pauta, cada setor vai fazer a defesa de seu segmento e isso dificulta muito” (Maros *apud* Silva, Barbosa e Körbes, 2022, p. 4).

A tentativa de conferir maior legitimidade à implementação ocorreu com a aprovação das Diretrizes Curriculares Complementares e do Referencial Curricular do Ensino Médio pela Deliberação CEE/PR nº 04/2021, após duas consultas públicas aligeiradas, com roupagem democrática, mas com pouca diferença quanto à participação (Silva; Barbosa; Korbis 2022). Com base nessas diretrizes e referencial, a SEED/PR publicou a Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021, que estabeleceu a matriz curricular do novo modelo de oferta para o ensino médio na rede pública estadual a partir de 2022. Esse instrumento definiu os procedimentos administrativos e operacionais para as principais alterações na organização curricular do ensino médio no estado, regulamentadas pela deliberação e resolução anteriormente mencionadas.

Ainda em 2020, foi instituído o Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná e criada uma Assessoria Técnica para coordenar as ações, por meio da Resolução SEED nº 3.891/2020, posteriormente alterada pela Resolução SEED nº 1.312/2021. O Comitê, de natureza consultiva e deliberativa, foi presidido pelo Secretário de Estado da Educação e composto por 19 membros internos e externos à SEED/PR, incluindo representantes do governo, da Assembleia Legislativa, do CEE/PR, da sociedade civil, três de sindicatos patronais da educação privada, apenas um do sindicato dos/as professores/as e outro dos estudantes secundaristas. Estrutura bem distinta daquela observada no caso do Espírito Santo.

Mas foi observado no Paraná, assim como no Espírito Santo, a presença de atores privados como a Fundação Lemann, na gestão educacional do Paraná, através do Programa Gestão para a Aprendizagem (PGA). Conforme Sakata e Lima (2019), a atuação da fundação concentra-se na difusão de modelos gerenciais orientados por resultados, eficiência e *accountability*, deslocando o debate educacional para uma lógica de desempenho mensurável e de controle por indicadores. Nesse sentido, a fundação não apenas influenciou a formulação e a implementação de políticas públicas, mas também tensionou a autonomia das redes e das escolas a padrões definidos externamente.

No Ceará, a implementação do NEM se distingue pela centralidade de um único instrumento estruturante: o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI-CE). O PLI-CE, documento extenso e tecnicamente detalhado, orientou desde a constituição de frentes de trabalho até a participação do Conselho Estadual de Educação (CEE-CE) na homologação curricular, ancorando-se em um amplo conjunto de marcos legais nacionais e estaduais. Embora o documento mencione o início da implementação em 2019, com o piloto em 459 escolas, não há publicização de normativas específicas que regulamentaram essa experiência, tampouco relatórios de acompanhamento ou avaliação. Diferentemente

do Espírito Santo e do Paraná, não se identificam portarias ou instruções normativas específicas que divulgassem as escolas-piloto ou comissões específicas de trabalho.

A governança da implementação cearense, conforme descrita no PLI-CE, é estruturada por um Comitê Gestor composto por representantes de cerca de 20 setores da Secretaria de Educação (Seduc-CE), sem a inclusão formal de representantes docentes, de estudantes do ensino médio ou diretorias regionais de ensino. Ainda que Vidal, Oliveira e Avelar (2022) indiquem que o processo de elaboração curricular contou com a participação de professores/as, técnicos da Seduc-CE, membros do CEE-CE e representantes do setor privado, observa-se que a implementação propriamente dita foi conduzida por instrumentos que privilegiam a coordenação central e a racionalização da oferta, em sintonia com a histórica expansão das escolas de tempo integral no estado. Ademais, conforme destacam Jakimiu e Cardoso (2024), a forte atuação de institutos e fundações privadas (como o Instituto Aliança, Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco) evidencia a presença de atores privados de hegemonia que influenciam a tradução local da política, reforçando a dimensão neoliberal da reforma. O Instituto Aliança, por exemplo, atua em 107 municípios de onze estados brasileiros, sendo que 98,5% dos atendimentos ocorrem na Região Nordeste do Brasil (Jakimiu; Cardoso, 2024).

O plano de implementação do NEM foi orientado por metas quantitativas e prazos definidos. Para o Ensino Médio, estabeleceu-se, até 2022, a universalização da carga horária mínima de mil horas anuais em todas as 742 escolas estaduais que ofertavam o 1º ano. Ademais, o plano previa que, até 2023, a totalidade dos aproximadamente 370 mil estudantes matriculados/as na rede estadual estivesse inserida em escolas que ofertassem, no mínimo, dois IF, assegurando, ao menos formalmente, a possibilidade de escolha por parte dos/as estudantes (Ceará, s./d.).

No Pará, a implementação do NEM teve início mais tardiamente, a partir de 2022, durante a gestão de Rossieli Soares da Silva, ex-ministro da Educação do governo Michel Temer e responsável pela homologação da etapa do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo, contudo, marcada por uma intensa produção normativa. A implementação paraense seguiu o cronograma estabelecido pela Portaria MEC nº 521/2021 e se apoiou fortemente em programas federais, como o Programa de Apoio à implementação da BNCC BNCC (ProBNCC), o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM) e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com Coutinho (2024), o NEM foi implementado, em 2022, em 635 escolas da rede estadual de ensino, sendo ampliado para mais 93 escolas, que não integravam o PNEM, em 2023.

O documento curricular que instituiu as alterações no Ensino Médio da rede estadual foi aprovado pela Resolução CEE nº 148/2021, a qual estabeleceu as bases curriculares para a implementação progressiva da reforma até 2024. Posteriormente, resoluções complementares como a Resolução nº 187/2022 que regulamenta a composição da carga horária no V itinerário formativo, e a Resolução nº 504/2023, que aprova as matrizes curriculares do NEM na rede estadual, evidenciaram um esforço de detalhamento normativo da política.

Conforme aponta Coutinho (2024), a criação de um Comitê Estadual para planejar, executar, monitorar e avaliar a implementação, bem como a produção de Cadernos Orientadores de Implementação (Memorando Circular nº 19/2022), configuram instrumentos voltados à indução pedagógica da política. Contudo, a extensa dimensão territorial do estado, as desigualdades infraestruturais e a oferta restrita de IF revelaram os limites desses instrumentos, que, embora formalmente alinhados à legislação, produzem uma implementação desigual e seletiva.

De forma semelhante ao caso do Espírito Santo, o estado do Pará, por meio da Seduc-PA, firmou parceria com o ICE para o desenvolvimento de ações formativas voltadas a estudantes, professores/as, gestores/as escolares (diretores/as) e pedagogos/as, com vistas à implementação do NEM em regime de Tempo Integral. Como parte dessa estratégia, as formações foram acompanhadas da disponibilização de plataformas digitais, materiais de acompanhamento e recursos de apoio às práticas em sala de aula (Cavalcante, 2024).

No Distrito Federal, a implementação do NEM se inicia com a revisitação do “Currículo em Movimento” do Ensino Médio de 2014 (Distrito Federal, 2022), processo desencadeado após a homologação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017. A elaboração sucessiva de versões do currículo, submetidas a consultas públicas em 2019 e 2020, culmina na implementação experimental em cinco escolas-piloto em 2020, ampliadas para doze unidades em 2021. A institucionalização do processo ocorre com a publicação das Portarias nº 21 e nº 22, ambas de 2020, que autorizaram a implementação gradual do NEM entre 2020 e 2024.

Diferentemente do Espírito Santo e do Paraná, que ignoraram manifestações da sociedade civil e das comunidades escolar e acadêmica, observa-se, no Distrito Federal, uma maior abertura à participação de docentes e de instituições acadêmicas na elaboração curricular, ainda que as decisões finais permanecessem condicionadas às dinâmicas internas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Desde a primeira versão da matriz curricular, apresentada após consulta pública em 2019, já foram elaboradas mais quatro versões atualizadas do currículo, incorporando contribuições críticas de diferentes atores da educação, como a Universidade de Brasília (UNB), o Instituto Federal de Brasília (IFB) e entidades representativas de classe (Distrito Federal, 2022).

Enquanto estados como Espírito Santo, Paraná, Pará e Ceará adotaram estratégias marcadamente centralizadoras, com forte concentração decisória no nível superior das secretarias e ampla utilização de atos normativos unilaterais para redefinir matrizes curriculares, o DF estruturou a implementação a partir de um processo incremental e negociado, no qual a Diretoria de Ensino Médio (DIEM) atuou como instância mediadora entre as diretrizes federais, o alto escalão da SEEDF e os atores da rede (Santos; Gardin, 2021). Segundo Santos e Gardin (2021), essa atuação teria traduzido a política nacional em arranjos técnicos e curriculares recontextualizados, e não em mera reprodução normativa, hipótese que, como será evidenciado no tópico seguinte, não se confirma.

Outro elemento distintivo é o uso deliberado das escolas-piloto como estratégia de implementação. Diferentemente do Ceará e do Pará, que impuseram a reforma já em larga escala às suas redes, com 459 e 635 escolas-piloto, respectivamente, o Distrito Federal iniciou o NEM em um conjunto bastante restrito de escolas-piloto (apenas cinco). A adesão, segundo Santos e Gardin (2021), dependia da deliberação das comunidades escolares e da existência de condições estruturais mínimas para a implementação. Diante disso, entende-se que o caso do Distrito Federal evidencia uma implementação menos verticalizada, na qual a burocracia de médio escalão, representada pela DIEM, exerceu papel central na produção do sentido prático da política, atenuando, ainda que parcialmente, o caráter *top-down* da REM, tal como observado nos demais estados analisados nesta pesquisa, ao menos no que diz respeito à sua implementação.

ARQUITETURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE COMPARATIVA NOS ESTADOS SUBNACIONAIS

No Espírito Santo, a matriz curricular das escolas-piloto, aprovada em 2019, instituída pela Portaria Sedu nº 186-R/2019, constituiu um primeiro passo de adequação à reforma, embora formalmente justificado à luz da Lei nº 13.415/2017, a FGB e a parte diversificada não estavam ainda estruturadas segundo a lógica dos IF, tampouco se observavam os limites de carga horária estabelecidos pela legislação federal.

Na matriz de 2019, as disciplinas tradicionais mantinham presença ao longo dos três anos, com Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia distribuídas de forma relativamente equilibrada, assim como Educação Física e Arte, enquanto Filosofia e Sociologia apareciam com cargas mais reduzidas, mas ainda preservadas no conjunto da matriz (Espírito Santo, 2019). A FGB atinge aproximadamente 3.120 horas, valor muito superior ao teto de 1.800 horas definido pela legislação vigente à época. A parte diversificada, por sua vez, aparentava um papel secundário, restrita a componentes como Projeto de Vida, Eletivas e Língua Inglesa, ainda descolada de Linguagens e suas Tecnologias, somando cerca de 480 horas no total.

A reorganização curricular promovida a partir da Portaria Sedu nº 279-R/2021, já sob a vigência da Resolução CEE-ES nº 5.777/2020, representa uma inflexão mais evidente no sentido do alinhamento à arquitetura da Lei nº 13.415/2017. A partir de 2022, data limite para implementação do NEM, a matriz curricular do Espírito Santo passa a ser organizada de modo indissociável entre FGB e IF. Nesse novo desenho, a FGB é oficialmente ancorada na BNCC e organizada por áreas do conhecimento, enquanto os itinerários passam a concentrar o aprofundamento formativo, inclusive na educação profissional técnica.

A comparação entre a matriz curricular das escolas-piloto de 2019 e a matriz vigente a partir de 2022 no Espírito Santo evidencia que a supressão de carga horária na FGB não se restringiu a um ajuste quantitativo para adequação aos limites da Lei nº 13.415/2017, mas produziu uma reconfiguração substantiva da hierarquia dos saberes escolares. Observa-se uma adequação ao limite de 1.800 horas da FGB, que ocorreu por meio de uma supressão sistemática das disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa tiveram a menor redução, passando de 600 horas para 480 horas; Biologia, Física, Química, História e Geografia passaram de 280 para 160 horas; Educação Física e Arte de 160 para 80 horas, concentradas em um único ano; Filosofia e Sociologia de 120 para 80 horas; e a Língua Inglesa, anteriormente com 240 horas na parte diversificada, foi incorporada à área de linguagens com apenas 80 horas, também em um único ano. Esse rearranjo indica que o alinhamento à BNCC se deu menos por redistribuição equilibrada da carga horária e mais por um esvaziamento substantivo do chamado núcleo comum.

No Paraná, a organização curricular do NEM é formalmente estruturada a partir da Deliberação CEE/PR nº 04/2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares e o Referencial Curricular do Ensino Médio do estado. Diferentemente do Espírito Santo, o documento paranaense já nasce fortemente ancorado nos instrumentos normativos federais, explicitamente a Lei nº 13.415/2017, a BNCC, as DCNEM e os referenciais para itinerários formativos (Portaria MEC nº 1.432/2018). A deliberação define de forma clara a separação indissociável entre FGB e IF, fixando a FGB em 1.800 horas e os IFs em, no mínimo, 1.200 horas, o que sinaliza um alinhamento normativo precoce à arquitetura do NEM (Paraná, 2021).

A operacionalização desse desenho ocorre por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 – SEDUC/DPGE/SEED, que estabeleceu as matrizes curriculares vigentes a partir de 2022. Nelas, o currículo passa a ser organizado em duas partes: a FGB e os IF, estes subdivididos em uma Parte

Flexível Obrigatória (PFO) composta por Projeto de Vida, Educação Financeira (em todos os anos) e Pensamento Computacional (no 1º ano) e uma parte eletiva, “escolhida” pelos/as estudantes (Paraná, 2021). Ao todo, o documento apresentou 20 matrizes curriculares, sendo 17 com 3.000 horas, 1 com 3.180 horas e 2 com 4.500 horas, estas últimas referentes ao NEM em Tempo Integral (Paraná, 2021).

A comparação entre as matrizes curriculares anteriores, de 2019, e aquelas implementadas a partir de 2022 explicita que a adequação ao NEM no Paraná, assim como no Espírito Santo, deu-se por meio de uma redução significativa da carga horária das disciplinas clássicas. Nas matrizes com 30 aulas semanais, todas as doze disciplinas da FGB sofreram perdas, variando entre duas e quatro aulas semanais, sendo que, em metade delas, a redução atingiu 50% ou mais da carga horária original. Destacam-se, novamente, Filosofia e Sociologia, que passaram de duas aulas semanais em cada ano para apenas duas aulas concentradas em um único ano (66,7% de perdas), enquanto Língua Portuguesa e Matemática tiveram a menor redução, de apenas 16,7% cada (Paraná, 2021). Paralelamente, observa-se a introdução e consolidação de componentes como Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional, que passam a ocupar espaço regular na matriz. Esse rearranjo evidencia que o Paraná apresentou, desde o princípio da implementação, elevado grau de conformidade com os instrumentos normativos federais e, assim como no Espírito Santo, reduziu a FGB com maior supressão das áreas de ciências humanas e sociais.

No Ceará, a organização curricular do NEM é instituída pela Resolução CEE nº 497/2021. Esse instrumento normativo estabeleceu normas e orientações para a implementação da reforma no estado e instituiu o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) como referência para a rede pública. A resolução explicita não apenas a arquitetura curricular, mas também as condições institucionais de oferta, incluindo a possibilidade de parcerias com instituições públicas e privadas para a formação técnica e profissional, mediante credenciamento e formalização em convênios, bem como o reconhecimento do notório saber para atuação na educação profissional, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. O currículo estadual passou a ser concebido como um arranjo estruturado entre FGB e IF, organizado por áreas do conhecimento, trilhas de aprofundamento e unidades curriculares, mas fortemente adaptado às múltiplas modalidades escolares da rede, que incluem ensino regular, tempo integral, educação profissional, educação do campo, escolas indígenas, quilombolas e EJA.

A arquitetura curricular cearense foi estruturada com 600 horas anuais para a FGB, contemplando os componentes tradicionais, mas com as seguintes orientações (leia-se limitações): Língua Portuguesa e Matemática (mínimo de 2 e máximo de 3 horas semanais), Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia (mínimo de 1 e máximo de 2 horas semanais) e Arte, Educação Física, Língua Inglesa (1 hora semanal) (PLI, s./d., 2021). Os IF foram estruturados a partir de quatro eixos sequenciais: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo que foram materializados nas chamadas Trilhas de Aprofundamento. Além disso, o currículo incorporou componentes obrigatórios nos itinerários, como Redação, Língua Espanhola e unidades vinculadas ao Projeto de Vida, que assumiram diferentes denominações institucionais conforme a modalidade escolar como a Formação para a Cidadania, NTPPS, Projeto de Vida da Família Camponesa, entre outras (Ceará, s./d.). As eletivas foram consideradas como de “livre” escolha dos/as estudantes e não precisam estar vinculadas à área de aprofundamento selecionada, o que acentuou o grau de flexibilização curricular.

Quanto ao Pará, a organização curricular do NEM se estruturou em dois arranjos, definidos por duas nucleações: a FGB e os itinerários de aprofundamento, incluindo a formação para o mundo do

trabalho (Pará, 2021). Essa arquitetura estabeleceu uma divisão entre a consolidação dos conhecimentos das áreas tradicionais e o aprofundamento formativo, organizado por projetos integrados, componentes eletivos e educação profissional. O componente Projeto de Vida atua como eixo articulador entre essas dimensões, estando presente em todos os itinerários. O desenho curricular enfatiza a integração e a flexibilidade, orientando a organização pedagógica pela contextualização e interdisciplinaridade e conferindo centralidade a unidades formativas de caráter transversal.

Pesquisa realizada por Souza, Alves e Ferreira (2024) comparou matrizes curriculares anteriores a reforma com as de implementação do NEM (2022). Antes da reforma, a rede estadual operava com 4.360 horas totais, das quais 3.520 eram destinadas aos conhecimentos básicos (atual FGB); com a reconfiguração alinhada à BNCC, a FGB passou a ocupar o limite máximo de 1.800 horas, enquanto ao menos 1.200 horas foram destinadas à formação para o mundo do trabalho, em um total mínimo de 3.000 horas para toda a etapa. A nova matriz foi organizada em 300 horas semestrais para a FGB (600 horas anuais) e 200 (400 horas anuais) para os percursos formativos, consolidando uma redução significativa do tempo dedicado aos conhecimentos ditos tradicionais. Essa reorganização não apenas diminuiu a presença relativa das áreas clássicas (redução de 1.720 horas, ou 48,8%), como também promoveu uma equivalência simbólica entre componentes como Projeto de Vida, eletivas e áreas de conhecimento como Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Filosofia e Sociologia, todas com uma aula semana em todos os anos, o que redefiniu critérios de centralidade curricular (Pará, 2021). Por outro lado, os demais componentes curriculares mantiveram de 2 a 4 aulas semanais distribuídas em todos os três anos do NEM.

No Distrito Federal, o Currículo em Movimento do NEM foi aprovado pelo Parecer nº 112/2020-CEDF no Conselho de Educação do Distrito Federal, e logo em seguida publicado pela Portaria nº 507/2020. Esse instrumento normativo e informativo organizou o currículo em quatro partes intercomplementares: a Parte 1 corresponde à FGB, com 1.700 horas, e a Parte 2 subdivide-se em 2A (Itinerário Formativo por Área do Conhecimento, com 1.200 horas) e 2B (Itinerário de Formação Técnica e Profissional, com 1.400 horas), ambas acrescidas de 100 horas obrigatórias de Língua Espanhola (conforme emenda à Lei Orgânica nº 126/2021, que introduziu o Itinerário Formativo de Língua Espanhola, desvinculado de Linguagens). A Parte 3 (Itinerário Formativo Integrador) é exclusiva do Ensino Médio em Tempo Integral, totalizando 1.560 horas (Distrito Federal, 2021).

O elemento central e distintivo da arquitetura curricular do Distrito Federal é a adoção da divisão da Parte 1 (a FGB) em “oferta A” e “oferta B”, que instituiu trajetórias paralelas desde o primeiro semestre. Na oferta A, o estudante cursa nos semestres ímpares os componentes Arte, Biologia, Física, Química e Língua Espanhola; nos pares, Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Na Oferta B, a ordenação é rigorosamente inversa. Língua Portuguesa (quatro aulas semanais), Matemática (três aulas semanais) e Educação Física (uma aula semanal) são os únicos componentes com presença contínua em todos os seis semestres. Os demais componentes da BNCC possuem duas aulas semanais, porém sua oferta é alternada entre os semestres (Distrito Federal, 2021). Isso significa que Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Arte, Biologia, Física, Química e Língua Inglesa são cursados durante três semestres (e não seis). O componente Projeto de Vida é ofertado em todos os semestres, o que acontece de forma similar em todos os demais estados investigados.

Outro ponto que merece destaque em relação à organização curricular do Distrito Federal diz respeito às 1.700 horas destinadas à FGB, que ficam, aquém do limite de 1.800 horas já criticado por pesquisadores/as como insuficientes para um aprofundamento dos conhecimentos básicos à formação

crítica dos/as estudantes. Agravando o quadro, a Língua Espanhola, embora obrigatória, não integra o Itinerário de Linguagens, mas constitui um itinerário específico e isolado com 100 horas, fragmentando ainda mais a estrutura curricular. Essa arquitetura soa contraditória diante do que Santos e Gardin (2021) destacaram como um processo de implementação supostamente democrático, com participação da UnB, IFB e anuência da comunidade escolar. Se houve amplo diálogo, causa estranheza que o resultado tenha sido justamente um modelo que comprime mais ainda a formação geral e fragmenta a área de Linguagens, revelando os limites do processo participativo que, na prática, não impediu a prevalência de um currículo ainda mais esvaziado e fragmentado.

CONVERGÊNCIAS E “DIVERGÊNCIAS” NA IMPLEMENTAÇÃO E NA CURRICULARIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA AÇÃO PÚBLICA

Para Mainardes (2006), as políticas educacionais não são feitas e finalizadas no momento legislativo, mas estão sujeitas à interpretação e recriação no contexto da prática (nas escolas, por exemplo), pela comunidade escolar, e podem representar mudanças significativas de sua versão original. De modo semelhante, Le Galès e Lascoumes (2012) destacam que a ação pública se produz por meio de processos permanentes de tradução, nos quais os instrumentos técnicos (normas, índices, orçamento, resultados em exames internacionais) funcionam como mediadores que articulam informações, atores e decisões, sendo eles próprios objeto de reinterpretação contínua. Assim, não apenas as políticas, mas também os instrumentos que as estruturam são interpretados, ajustados e ressignificados pelos atores envolvidos, tornando a ação pública um processo relacional e dinâmico.

Essa não linearidade torna-se evidente quando se observam os ritmos, escalas e modalidades de implementação adotadas pelos estados analisados. O Espírito Santo, por exemplo, antecipou-se ao cronograma federal em função da experiência prévia com o programa Escola Viva, que forneceu base institucional e técnica para uma adoção mais célere da reforma. No entanto, essa antecipação foi acompanhada de um processo fortemente centralizado, conduzido por atores do alto escalão da Sedu-ES, com reduzida ou nenhuma participação da comunidade acadêmica e escolar. A capacidade institucional elevada produziu rapidez decisória, mas também restringiu a pluralidade deliberativa.

No Paraná, por sua vez, o processo apresentou temporalidade distinta: um início mais lento, seguido de aceleração marcada por decisões centralizadas e implementação consideradas atropeladas (Silva; Barbosa; Körbes, 2022), inclusive sem participação inicial do CEE-PR. A dinâmica evidenciou que a centralização decisória pode coexistir tanto com a antecipação quanto com a compressão temporal da implementação, revelando que velocidade e governança não seguem padrões uniformes.

O Ceará apresentou trajetória singular, marcada pela centralidade de um único instrumento normativo estruturante (PLI-CE) e por uma implementação em larga escala desde o momento inicial, com 459 escolas-piloto. Embora fortemente orientado por metas ambiciosas, universalização das mil horas anuais até 2022 e oferta mínima de dois itinerários formativos por escola até 2023, o processo foi caracterizado por baixa transparência na publicização dos instrumentos normativos e por mecanismos de monitoramento que não incluíram formalmente representantes docentes e discentes.

O Pará, assim como o Ceará, adotou estratégia de implementação em larga escala (em 635 escolas), mas com início mais tardio e adesão mais explícita ao cronograma federal. Diferentemente do Ceará, contudo, estabeleceu metas menos ousadas, prevendo a conclusão da implementação em toda a

rede apenas em 2024. Para Coutinho (2024), a extensa dimensão territorial, as desigualdades infraestruturais e a oferta restrita de itinerários formativos revelaram limites significativos da política, produzindo uma implementação formalmente alinhada à legislação, mas materialmente desigual e seletiva.

O Distrito Federal, em contraste, adotou estratégia incremental e deliberativa, iniciando com apenas cinco escolas-piloto e mantendo diálogo contínuo com a comunidade acadêmica e escolar. Esse arranjo sugeriu uma governança menos verticalizada e maior descentralização decisória, ao menos em sua fase inicial. A diversidade dessas trajetórias demonstrou que a implementação do NEM constituiu de um processo heterogêneo, estruturado por capacidades estatais desiguais, histórias institucionais diferenciadas e distintas formas de governança.

Apesar das diferenças de ritmo, escala e governança na implementação do NEM nos estados analisados, tais variações justificaram-se, ao nosso ver, mais pelas condições estruturais de cada rede de ensino e pelas realidades econômicas de cada estado do que por disputas entre atores divergentes que competiam pelo controle das representações da política. Isso porque a organização e o monitoramento da implementação ocorreram, em grande medida, por meio do que Muller e Surel (2002) denominaram de “rede de aliados”, ou seja, por atores representantes de uma mesma matriz cognitiva, a racionalidade neoliberal, atuando em comissões ou comitês formados majoritariamente ou totalmente por gestores das secretarias de educação, além da participação direta e indireta de grupos empresariais, como observado nos casos do Espírito Santo, Paraná, Pará e Ceará.

Em contrapartida, a curricularização do NEM nos estados investigados permaneceu fortemente alinhada aos instrumentos normativos federais. A diversidade de trajetórias na implementação não resultou em diversidade substantiva na elaboração da arquitetura curricular.

Essa análise é corroborada pela abordagem por instrumentos, que entende os instrumentos como dispositivos técnicos e sociais usados para organizar a relação, mas sobretudo a gestão entre governantes e governados, sendo que esses instrumentos refletem as representações e significados, que possibilitam materializar e operacionalizar a ação do governo (Le Galês; Lascoumes; Halpern, 2021). Nesse sentido, trata-se não somente de compreender as razões que levam a se reter certo instrumento muito mais que outro, mas de considerar igualmente os efeitos produzidos por essas escolhas (Le Galês; Lascoumes, 2012).

Mesmo nos casos de maior descentralização deliberativa, como no Distrito Federal, os resultados finais mantiveram forte aderência aos instrumentos normativos federais – Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. Paradoxalmente, o modelo inicialmente mais participativo resultou em uma estrutura curricular ainda mais fragmentada que a observada em outros estados, com Língua Espanhola obrigatória, mas desvinculada do itinerário de linguagens, sendo a FGB limitada a 1.700 horas, enquanto os demais estados mantiveram o limite de 1.800 horas, conforme orientação normativa.

Observou-se que os instrumentos normativos federais materializaram padrões curriculares na organização pedagógica dos estados analisados. Para além do limite das 1.800 horas destinadas à FGB, constatou-se a manutenção da divisão curricular entre FGB e IF, acompanhada de uma expressiva supressão da carga horária de disciplinas clássicas, especialmente Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Língua Inglesa. Em alguns casos, tais disciplinas tiveram sua oferta concentrada em um único ano (como no Espírito Santo e no Paraná) ou organizada em semestres alternados (a exemplo do Distrito Federal). Evidenciou-se, ainda, uma hierarquização explícita entre as áreas de conhecimento, com priorização de Matemática e Língua Portuguesa, presentes em todas as séries da etapa. A isso se soma a presença transversal e contínua da disciplina Projeto de Vida, que, em todos os estados analisados, figurou

nos três anos do ensino médio com carga horária frequentemente superior à de diversas disciplinas tradicionais, ainda que com variações entre as redes.

Diante disso, torna-se fundamental compreender os instrumentos da ação pública em seus contextos específicos, bem como não ignorar que não se tratam de meras ferramentas administrativas: são portadores de valores, nutridos por uma interpretação do social e por concepções precisas do modo de regulação (Le Galès; Lascoumes, 2012). Por essa razão, carregam formas condensadas de saber sobre o poder social e sobre os modos de exercê-lo. Cada instrumento possui uma história própria e mostra-se indissociável dos atores que o concebem, implementam e utilizam (Dubois, 2021). Trata-se de dispositivos que não apenas operacionalizam políticas, mas também estruturam ações coletivas, orientam práticas e decisões que refletem visões de mundo específicas.

Ademais, a análise comparativa também evidenciou que a implementação do NEM está inserida em um processo mais amplo de reconfiguração da governança educacional. Em todos os estados analisados, observou-se a participação direta e indireta de atores externos (organizações empresariais, fundações privadas, organizações do terceiro setor e consultorias especializadas) tanto na formulação de diretrizes curriculares quanto na formação de gestores educacionais e no desenvolvimento de materiais pedagógicos.

Esse processo articula-se à difusão de racionalidades neoliberais de governo, caracterizadas pela centralidade da eficiência, pela gestão por resultados, pela responsabilização institucional e pela performatividade como princípio regulador. A formação de gestores alinhados a modelos gerenciais, a adoção de sistemas de monitoramento contínuo (plataformização da educação), a excessiva presença da avaliação externa e a definição de metas quantificáveis evidenciam a transformação da política educacional em um regime de governança orientado por desempenho ou, podemos dizer, uma governança por números.

Embora Le Galès, Lascoumes e Halpern (2021) afirmem que não se possa estabelecer uma relação mecânica ou determinística entre os instrumentos da ação pública e a atuação de atores a partir de uma governamentalidade neoliberal, existem estudos com ênfase na análise de novas formas de dominação, na busca de atualizar formas de governamentalidade neoliberal a partir de instrumentos. É o caso dos estudos de Dardot e Laval (2016) que indicam que uma governamentalidade a partir de uma racionalidade neoliberal produz uma orientação sustentável do comportamento dos indivíduos em benefício da sociedade de mercado. Segundo os autores, a racionalidade neoliberal tende a estruturar e organizar a ação dos governantes, mas também a conduta dos governados, tendo a concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.

A partir dessa análise, podemos afirmar que os instrumentos normativos federais não se limitaram a estabelecer diretrizes abstratas, mas atuaram como dispositivos efetivos de condução da ação dos atores institucionais nos estados investigados. Mais do que induzir, tais instrumentos conformaram um horizonte relativamente delimitado de possibilidades, no interior do qual os/as gestores/as estaduais atuaram para viabilizar a implementação integral do NEM. Corroboramos, assim, a tese de que os instrumentos da ação pública, longe de serem neutros, operam como tecnologias de governo que, ao mesmo tempo que estruturam a ação coletiva, direcionam os atores institucionais para determinadas matrizes cognitivas, sobretudo aquelas alinhadas à racionalidade neoliberal que fundamentou a reforma em foco.

Com isso, o setor público passa a não ser mais compreendido como detentor de atributos singulares que o diferenciem de uma empresa. E a escola é vista, cada vez mais, como uma empresa

compelida a seguir a evolução econômica e obedecer às lógicas do mercado (Dardot; Laval, 2016). Essa concepção gera uma profunda mudança nos valores e nas subjetividades de atores institucionais (Ball, 2011). Isso quer dizer que são introduzidos novos mecanismos de controle de custos e de redução da autonomia do professor por intermédio de uma gama de práticas que enfatizam a flexibilidade, o controle da *performance*, por meio de avaliações de larga escala, aplicação de abono por desempenho, medição da qualidade escolar por *ranking* das escolas (Ideb), que faz com que as instituições públicas de ensino sejam constrangidas pela lógica empresarial e concorrencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo comparativo aqui realizado percebemos que a implantação da Lei nº 13.415/2017 nos estados do Espírito Santo (ES), Ceará (CE), Paraná (PR), Pará (PA) e no Distrito Federal (DF), privilegiaram arranjos mais centralizados. Isso implica dizer que nesses estados houve uma forte participação das secretarias de educação e, de forma recorrente, de atores privados na delimitação das normativas e rara participação dos/as professores/as. O Distrito Federal, embora tenha dado continuidade ao movimento de discussão curricular denominado “currículo em movimento” e adotado uma maior abertura participativa inicial, também permaneceu bastante circunscrito ao horizonte normativo federal. Em relação aos ritmos da implantação podemos dizer que foram distintos. Percebemos que a implantação no Espírito Santo foi antecipada pelas experiências com as escolas-piloto, desde 2019; no Paraná houve uma implantação lenta até 2020, mas acelerada e atropelada depois desse ano; no Ceará houve uma implantação “em massa”, pois atingiu mais de 60% das escolas da rede estadual e; no Pará uma implementação tardia.

Já no que diz respeito à arquitetura curricular, a comparação entre os estados analisados revelou uma convergência estrutural significativa, independentemente das diferenças na condução da implementação. Em todos os estados ficou evidenciada o atendimento da lei nacional com a divisão entre a FGB e IF, com uma adequação ou aproximação ao teto de 1.800 horas para a FGB. Também ficou evidente a redução expressiva da carga horária de disciplinas clássicas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física), em detrimento da hierarquização de Matemática e Língua Portuguesa, bem como a centralidade assumida pelo componente Projeto de Vida. É possível afirmar que todos os estados produziram uma reconfiguração da hierarquia dos saberes escolares. Ainda que o Distrito Federal tenha produzido desenho curricular mais fragmentado e o Ceará tenha estruturado trilhas de aprofundamento próprias, tais variações não alteram o núcleo comum da reforma. De maneira que podemos inferir que as “traduções” curriculares mantiveram forte aderência aos instrumentos normativos federais, indicando que a margem de autonomia subnacional operou mais na forma do que no conteúdo estruturante da política.

Diante do exposto, concluímos que as diferenças de estratégias e ritmos de implantação foram influenciadas principalmente por fatores estruturais como a capacidade administrativa, a extensão territorial e as experiências prévias com tempo integral, enquanto os referenciais cognitivos que orientaram a reforma permaneceram amplamente compartilhados nos estados, apoiados em uma racionalidade gerencial e performativa. Não é exagero dizer que os instrumentos federais funcionaram como uma tecnologia de governo que delimitou o campo de possibilidades da ação estadual. Com isso, produziram reformas formalmente distintas, mas substantivamente convergentes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1o. de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação. Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018*. Institui o Programa de Apoio ao Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 132, seção 1, p. 31, 11 jul. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34380795.

BRASIL. *Ministério da Educação. Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2018.

BRASIL. *Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021*. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 04 abr. 2025.

CAVALCANTE, F. Seduc realiza formação para qualificar equipes de escolas de tempo integral da rede estadual de ensino. *Página Institucional da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc)*, Belém, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/portal/noticia/2836>. Acesso em: 19 fev. 2026.

CEARÁ. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Estado do Ceará – PLI*. Fortaleza, CE: Secretaria de Estado da Educação; Secretaria Executiva de Ensino Médio e Educação Profissional, s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLICE.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CEARÁ. *Resolução n.º 497 de 21 de dezembro de 2021*. Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023.

COUTINHO, S. P. F. S. *O novo ensino médio na rede pública do estado do Pará: implementação em uma Escola Piloto*. 2024. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

DALE, R. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020*. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/6382230a08784d479aa9d92972a450ed/Portaria_507_30_12_20.html. Acesso em: 04 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Estado de Educação do Distrito Federal. *Parecer 112, 8 de dezembro de 2020*. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/112-2020-CEDE-Curr%C2%A1culo-BNCC-EM.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. *Plano de implementação Novo ensino médio rede pública de ensino do Distrito Federal*. Distrito Federal, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIDE.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Assembleia Legislativa. *Lei Complementar Nº 799, de 15 de junho de 2015*. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. Vitória, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 5.666 do Conselho Estadual de Educação (CEE)*. Estabelece as normas para implantação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e promove alterações na Resolução CEE-ES nº 3.777/2014 para esta etapa da educação básica. Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 5.777 do Conselho Estadual de Educação (CEE)*. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para a sua rede de ensino. Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria Nº 015-R*. Institui e organiza a implantação de escolas-piloto do novo ensino médio na rede pública estadual do Espírito Santo. Vitória, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria Nº 176-S*. Institui o grupo de trabalho (GT) para coordenar a ação de implantação de escolas-piloto e elaborar o plano de implementação do NEM. Vitória, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria Nº 186-R*. Dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Pública Estadual de Ensino para o Ano Letivo de 2019. Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria Nº 271-S*. Institui o comitê operacional para coordenar e acompanhar as ações de implementação do novo ensino médio, no âmbito da educação básica no estado do Espírito Santo. Vitória, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. *Portaria N° 279-R*. Define procedimentos e diretrizes para implementação das organizações curriculares na Rede Escolar Pública Estadual, e demais providências. Vitória, 2021.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 36–57, 2021.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 443–461, 2022.

FERREIRA, E. B.; SANTOS, K.; GONÇALVES, T. A política do NEM no Espírito Santo: o que dizem os documentos nos seus contextos local e global. In: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Orgs). *Ensino médio em pesquisa*. Curitiba: CRV, p. 33-46, 2022.

FROIS, I. D. O.; DELLA FONTE, S. S. Empresários e educação brasileira: o caso do Movimento Espírito Santo em Ação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15555, 2023.

HALPERN, C.; LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. As abordagens a partir dos instrumentos da ação pública. In: DE OLIVEIRA, O. P.; HASSENTEUFEL, P. (org.). *Sociologia política da ação pública: teorias, abordagens e conceitos*. Brasília: Enap, 2021.

JAKIMIU, V. C. L.; CARDOSO, M. A. A contrarreforma do “Novo” Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar. *Revista Educação e Emancipação*, v. 17, n. 3, p. 476–491, 2024.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. Dossiê: territórios emergentes e ações públicas local. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 9, n. 18, p. 19-43, 2012.

LYRIO, A. S.; SILVA, E. M.; TARTAGLIA, L. M.; FERREIRA, E. B. O novo ensino médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–21, 2024.

LYRIO, A.; SILVA, E. M.; TARTAGLIA, L. M.; FERREIRA, E. B. O novo ensino médio no Espírito Santo: a implantação realizada nas escolas-piloto. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–21, 2024. DOI: [10.14393/REPOD-v13n2a2024-69721](https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-69721). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69721>. Acesso em: 4 fev. 2026.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

PARÁ. Governo do Estado do Pará/Conselho Estadual de Educação. *Resolução n° 187, de 08 de agosto de 2022*. Regulamenta a composição de carga horária para fins de crédito no V itinerário formativo da nova BNCC, por parte do estudante trabalhador integrado na Lei do Jovem Aprendiz e seus desdobramentos. PARÁ, 08 de agosto de 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vexSnSO_SZQYk97TH7pGblMAB-k6e4ls/view. Acesso em: 07 abr. 2024.

PARÁ. Governo do Estado do Pará/Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 504, de 09 de novembro de 2023*. Aprovam-se as matrizes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Pará. Pará, 09 nov. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/12066-atos-normativos>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PARÁ. Governo do Estado do Pará/Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 148, de 12 de agosto de 2021*. Aprova o documento curricular do estado do Pará – etapa ensino médio. Pará, 12 ago. 2021. Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20148-2021%20CEE-55a1f.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE/PR nº 04/2021*, aprovada em 29 de julho de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução normativa conjunta nº 010/2020 – DEDUC/DPGE/SEED*. Dispõe sobre a matriz curricular do ensino médio das escolas do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, da rede pública estadual de educação do Paraná, com carga horária anual de 1.000 (mil) horas, a partir do ano letivo de 2021. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução normativa conjunta nº 011/2020 – DEDUC/DPGE/SEED*. Dispõe sobre a matriz curricular do ensino médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução normativa conjunta nº 008/2021 – DEDUC/DPGE/SEED*. Dispõe sobre a matriz curricular do novo modelo de oferta para o ensino médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SEED nº 1.312*, de 24 de março de 2021. Altera a Resolução nº 3.891 – GS/SEED, de 7 de outubro de 2020. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SEED nº 3.891*, de 7 de outubro de 2020. Institui o Comitê de Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná. Curitiba, 2020.

SAKATA, K. L.; LIMA, M. F. O Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann em duas redes municipais de ensino do Paraná. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 527–544, 2019.

SANTOS, É. C.; GARDIN, T. N. Perspectivas do campo de Políticas Públicas para a análise da Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 8, n. 2, 2021.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITTI, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*. Alegre, v. 9, pp. 49-87. em: http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23762/2196/Texto_auxiliar_para_consultar_O_uso_do_me_todo_comparativo_nas_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022.

SOUZA, K. S. R.; ALVES, J. P. C.; FERREIRA, J. M. R. C. A reforma curricular do ensino médio na Amazônia paraense: mediações e retrocessos na política curricular do estado do Pará. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1424, 2024.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. L. de. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 337–356, 2022.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estarão disponíveis sob demanda dos(as) pareceristas.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Análise formal, Metodologia, Curadoria de dados, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Autor 2 - Conceitualização, Curadoria de dados, Investigação, Análise formal, Metodologia, Curadoria de dados, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Autor 3 - Conceitualização, Administração do projeto, Metodologia, Curadoria de dados, Supervisão, Escrita: revisão e edição

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.