

Artigo – Dossiê *Afrocentricidade, Ancestralidade, Alteridade e suas contribuições para a promoção de pedagogias decoloniais*

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O SILENCIAMENTO DE VOZES ESTUDANTES PAEE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO EM RORAIMA, BRASIL

A LITERATURE REVIEW ON THE SILENCING OF PAEE STUDENTS' VOICES IN
THE FORMATIVE ITINERARIES OF THE NEW HIGH SCHOOL REFORM IN
RORAIMA, BRAZIL

UNA REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE EL SILENCIAMIENTO DE LAS VOCES DE
ESTUDIANTES PAEE EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DE LA NUEVA
EDUCACIÓN MEDIA EN RORAIMA, BRASIL

Aldevânia Barreto de Matos¹

<https://orcid.org/0009-0009-0692-8639>

<http://lattes.cnpq.br/3840622155783143>

João Paulino da Silva Neto²

<https://orcid.org/0000-0001-5765-875X>

<http://lattes.cnpq.br/9426257687412788>

RESUMO: Este artigo objetiva identificar tendências, lacunas e desafios em produções acadêmicas e normativas relacionadas à inclusão e ao protagonismo de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM), em escolas-piloto de Boa Vista, Roraima, no triênio 2022–2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em uma revisão crítica de literatura. O referencial teórico ancora-se na Filosofia da Libertação, no Giro Decolonial e na Pedagogia Decolonial Analógica. Os resultados evidenciam a persistente invisibilidade dos estudantes PAEE em documentos oficiais e acadêmicos relacionados ao NEM, revelando a permanência de uma racionalidade colonial nas políticas educacionais e indicando a urgência de rupturas epistêmicas e da formulação de políticas públicas que promovam uma educação efetivamente inclusiva.

Palavras-Chave: itinerários formativos; Novo Ensino Médio; inclusão escolar; estudantes PAEE; Filosofia da Libertação.

¹ Pedagoga. Professora da Rede Estadual de Educação de Roraima. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGED/UFRR). Tem experiência como professora na Educação Básica, Ensino Técnico e Superior. E-mail: aldevaniamatos@gmail.com

² Pós-Dr. em Filosofia. Dr. em Antropologia. Mestre em Pedagogia. Licenciado em EJA. Professor/ UFRR/Brasil. Líder do GP Fronteiras e Alteridades (CNPq). Membro da AFyL. Tem interesse na formação de professores, saberes amazônicos, Filosofia da Libertação, hermenêutica e Pedagogia Decolonial Analógica. E-mail: joao.paulino@ufrr.br

ABSTRACT: This article aims to identify trends, gaps, and challenges in academic and normative productions related to the inclusion and protagonism of students targeted by Special Education (PAEE) within the Formative Itineraries of the New High School (Novo Ensino Médio – NEM), in pilot schools in Boa Vista, Roraima, during the 2022–2024 triennium. It is a qualitative, exploratory research based on a critical literature review. The theoretical framework is grounded in the Philosophy of Liberation, the Decolonial Turn, and Analogical Decolonial Pedagogy. The results highlight the persistent invisibility of PAEE students in official and academic documents related to the NEM, revealing the endurance of a colonial rationality within educational policies and indicating the urgency of epistemic ruptures and the formulation of public policies that promote truly inclusive education.

Keywords: formative itineraries; New High School; school inclusion; PAEE students. Philosophy of Liberation.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo identificar tendencias, vacíos y desafíos en las producciones académicas y normativas relacionadas con la inclusión y el protagonismo de los estudiantes público objetivo de la Educación Especial (PAEE) en los Itinerarios Formativos del Nuevo Bachillerato (Novo Ensino Médio – NEM), en escuelas piloto de Boa Vista, Roraima, durante el trienio 2022–2024. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, basada en una revisión crítica de la literatura. El marco teórico se sustenta en la Filosofía de la Liberación, el Giro Decolonial y la Pedagogía Decolonial Analógica. Los resultados evidencian la persistente invisibilidad de los estudiantes PAEE en los documentos oficiales y académicos relacionados con el NEM, revelando la permanencia de una racionalidad colonial en las políticas educativas e indicando la urgencia de rupturas epistémicas y de la formulación de políticas públicas que promuevan una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: itinerarios formativos; Nuevo Bachillerato; inclusión escolar; estudiantes PAEE; Filosofía de la Liberación.

INTRODUÇÃO

Preconizada como direito e princípio da equidade, no Brasil, a inclusão escolar ainda enfrenta entraves em contextos marcados por reformas educacionais que, apesar de apresentarem propostas inovadoras, permanecem ancoradas em paradigmas excludentes. Nesse contexto, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas-piloto de Boa Vista, Roraima, entre 2022 e 2024, despertou questionamentos em relação à efetividade da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos Itinerários Formativos.

Diante dessa realidade, buscou-se compreender, por meio da leitura de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Portaria nº 1.432/2018, o Documento Curricular de Roraima (DCRR/EM) e de relatórios pedagógicos e administrativos das escolas-piloto, de que modo a inclusão dos estudantes PAEE foi abordada nesse novo modelo educacional. As leituras realizadas de forma concomitante à implementação em

Roraima suscitaram questionamentos sobre a escassez de registros que evidenciem a participação desses estudantes na formulação ou na execução dos Itinerários Formativos. A partir desse cenário, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: quais tendências, lacunas e desafios se manifestam nas produções acadêmicas e normativas sobre os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em diálogo com a inclusão e o protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil, especialmente em contextos periféricos como o de Roraima?

A revisão da literatura desenvolvida ao longo desta pesquisa proporcionou contribuições significativas em diferentes esferas. No âmbito pessoal, ampliou a sensibilidade crítica diante das múltiplas formas de invisibilidade enfrentadas pelos estudantes atendidos pela Educação Especial, principalmente em políticas educacionais que, a despeito de seu caráter inovador, ainda reproduzem lógicas excludentes.

No âmbito acadêmico, a revisão possibilitou mapear lacunas, tensões e tendências nos estudos sobre os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, indicando a escassez de produções que articulem a inclusão escolar com as reformas curriculares em regiões periféricas como Roraima. Tal escassez decorre da centralização histórica da produção científica nas regiões Sudeste e Sul do país, o que contribui para a invisibilização das realidades amazônicas e fronteiriças nos debates sobre políticas educacionais. Essa assimetria territorial reflete a colonialidade do saber (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2022), que privilegia epistemologias e contextos hegemônicos em detrimento das experiências educativas situadas em territórios periféricos, como a Amazônia setentrional.

Já no âmbito social, a análise dos textos e documentos reforça a urgência de inserir a pauta da inclusão escolar como eixo estruturante das políticas educacionais, e não como um mero apêndice. Assim, os achados da revisão delinearam o panorama atual das produções científicas sobre o tema e evidenciaram a necessidade de amplificar vozes e experiências que reafirmem a centralidade da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental, conforme os princípios metodológicos propostos por Sampieri, Collado e Lucio (2014). A pesquisa foi desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, vinculada a linha de pesquisa em Educação e Processos Inclusivos, e tem como objeto a análise crítica de

produções teóricas sobre os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio em relação com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A revisão de literatura possibilitou o mapeamento de produções acadêmicas, normativas e documentos institucionais sobre a implementação dos Itinerários Formativos do NEM e a inclusão dos estudantes PAEE, considerando como recorte temporal o período de 2021 a 2024. O ano anterior à implantação das escolas-piloto³ em Roraima foi tratado como um período preparatório para a sua implementação.

Para isso, foram utilizadas como fontes de pesquisa as bases SciELO, Google Scholar, ERIC, CAPES Periódicos e bibliotecas digitais de universidades públicas. Os critérios de seleção consideraram a relevância temática, a atualidade das produções, o vínculo com os marcos legais e pedagógicos da educação inclusiva e da reforma do Ensino Médio, utilizando os seguintes descritores: Novo Ensino Médio, Itinerário Formativo, Filosofia da Libertação⁴, Roraima, Inclusão.

No tratamento dos dados, utilizou-se fichamentos temáticos, seguidos de categorização analítica com base em eixos interpretativos inspirados nos fundamentos da Filosofia da Libertação de Dussel (2012; 2015) e do Giro Decolonial de Grosfoguel (2022). Complementarmente, foram incorporadas as contribuições de Silva Neto (2023), com a Pedagogia Decolonial Analógica, como suporte à construção de uma leitura crítica e situada das práticas curriculares. A técnica de análise consistiu na triangulação teórica entre os textos selecionados, os conceitos norteadores e as tensões identificadas nos discursos oficiais e acadêmicos.

Por se tratar de uma revisão de literatura, não houve participação direta de sujeitos humanos nesta etapa da pesquisa⁵. Ainda assim, a pesquisa respeita os princípios éticos da integridade acadêmica, da citação responsável e da transparência metodológica, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Categorias analíticas e procedimentos de análise

³ Escolas elegíveis conforme critérios do Documento Orientador da Portaria n.º 649/2018, do MEC (Brasil, 2018).

⁴ Não foram encontrados trabalhos publicados nos anos de 2021 a 2024, relacionando o objeto desta pesquisa com o descritor Filosofia da Libertação.

⁵ Este artigo é um desdobramento parcial da pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), intitulada "Estudantes público-alvo da Educação Especial e seus Itinerários Formativos nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio de 2022 a 2024 em Boa Vista/Roraima".

Para a análise dos dados desta revisão, adotaram-se categorias analíticas ancoradas na Filosofia da Libertação (Dussel, 2012; 2015), no Giro Decolonial (Grosfoguel, 2022) e na Pedagogia Decolonial Analógica (Silva Neto, 2023). Essas categorias foram definidas de modo a possibilitar uma leitura crítica dos discursos normativos e acadêmicos sobre os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, considerando as presenças e ausências do público-alvo da Educação Especial (PAEE) e suas implicações ético-políticas.

As categorias analíticas empregadas foram:

- (i) Exterioridade e escuta do outro – inspirada em Dussel (2012), compreende o reconhecimento ético do sujeito historicamente subalternizado como ponto de partida da análise e a recusa de sua assimilação pelas estruturas hegemônicas;
- (ii) colonialidade do saber e do poder – conforme Quijano (2005) e retomada por Grosfoguel (2022), refere-se à persistência das racionalidades eurocentradas que naturalizam hierarquias de saber e poder no currículo e na gestão educacional;
- (iii) invisibilização epistêmica e política – categoria empírica emergente, que evidencia a ausência do PAEE nas produções acadêmicas e normativas e a omissão de suas experiências nos processos decisórios;
- (iv) ruptura e transmodernidade – articulada à Filosofia da Libertação, refere-se à emergência de alternativas educativas que superem o paradigma moderno/colonial e abram espaço para epistemologias plurais;
- (v) escuta analógica e justiça curricular – derivada de Silva Neto (2023), propõe práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade, na afetividade e na abertura ética como fundamentos de uma pedagogia inclusiva e decolonial. Em termos políticos e epistêmicos, as categorias aqui analisadas indicam caminhos concretos para o fortalecimento da inclusão decolonial. Recomenda-se que as políticas educacionais integrem o AEE aos Itinerários Formativos, garantam mecanismos de escuta efetiva dos estudantes PAEE e promovam formação docente orientada pela Pedagogia Decolonial Analógica, baseada na alteridade, na afetividade e na justiça curricular.

A identificação dessas categorias ocorreu por meio do fichamento temático e da análise de marcadores textuais e conceituais (termos, expressões e eixos de sentido) nos textos revisados. Cada unidade de registro (parágrafo, seção ou argumento) foi associada à categoria correspondente, conforme sua pertinência ao eixo interpretativo. Essa codificação foi realizada manualmente, com base na triangulação teórica entre Dussel, Grosfoguel e Silva Neto, o que permitiu traçar correspondências entre os argumentos teóricos e as evidências empíricas observadas na amostra.

Esse processo possibilitou a organização dos achados em torno de núcleos de sentido que expressam, simultaneamente, a persistência de uma racionalidade colonial nas políticas educacionais e as fissuras epistêmicas e éticas que apontam para a construção de alternativas decoloniais e inclusivas.

As categorias apresentadas foram sistematizadas em um quadro analítico que sintetiza suas definições operacionais, os marcadores utilizados para identificá-las nos textos revisados e as evidências empíricas correspondentes. O quadro 1 visa explicitar a articulação entre os referenciais teóricos – Filosofia da Libertação, Giro Decolonial e Pedagogia Decolonial Analógica – e as manifestações concretas observadas nas produções analisadas.

Quadro 1 – Mapa de categorias analíticas: definições operacionais, marcadores e evidências empíricas observadas

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	MARCADORES OBSERVADOS NA AMOSTRA	EVIDÊNCIAS OBSERVADAS NOS TEXTOS
Exterioridade e escuta do outro (Filosofia da Libertação – Dussel, 2012)	Presença do sujeito historicamente subalternizado como ponto de partida ético da análise; reconhecimento da alteridade e rejeição do silenciamento.	Ausência de menção aos PAEE nas produções revisadas; decisões curriculares unilaterais; falta de escuta ativa. escolas-piloto.	Invisibilidade dos estudantes PAEE nas escolas-piloto e documentos oficiais; ausência de sua participação em processos decisórios.
Colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2022)	Persistência das racionalidades eurocentradas nas práticas curriculares e nas formas de gestão escolar; naturalização da hierarquia de saberes	Linguagem gerencial, centralidade das competências e habilidades; discurso meritocrático; homogeneização das ofertas formativas.	Crítica à “liberdade de escolha” e à flexibilização curricular; evidência da reprodução das desigualdades regionais e epistemológicas.
Invisibilização epistêmica e política (categoria empírica emergente)	Ocultamento das vozes e experiências do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas políticas e pesquisas sobre o Novo Ensino Médio.	Escassez de estudos que tratem do protagonismo dos PAEE; omissão do AEE na organização dos itinerários formativos.	Ausência do PAEE nas produções acadêmicas e normativas; lacuna empírica nas análises sobre inclusão escolar em Roraima

Ruptura e transmodernidade (Filosofia da Libertação – Dussel, 2015)	Superação do paradigma moderno/colonial por meio de um diálogo entre saberes; abertura a horizontes plurais de conhecimento	Textos que propõem a reconstrução do currículo com base na diversidade e na interculturalidade; críticas à racionalidade tecnocrática.	Discussões sobre a necessidade de deslocamento epistêmico; defesa de uma escola como espaço de libertação e não de adaptação.
Escuta analógica e justiça curricular (Pedagogia Decolonial Analógica – Silva Neto, 2023)	Fundamentação pedagógica na dialogicidade e na abertura ética; práticas que reconhecem a diferença como potência e promovem justiça curricular.	Referências à escuta ativa no Projeto de Vida e no AEE; valorização das relações afetivas e interculturais; práticas inclusivas sensíveis.	Críticas à ausência de diálogo real com os estudantes PAEE.

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção científica brasileira sobre Educação Inclusiva cresceu nas últimas duas décadas, particularmente a partir da homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015. Contudo, a revisão bibliográfica aponta que ainda há lacunas no que diz respeito à presença e ao protagonismo dos estudantes PAEE nas políticas de Ensino Médio, em especial na implementação dos Itinerários Formativos, o que, à luz da Filosofia da Libertação (Dussel, 2012), reflete a negação da exterioridade do outro e a consequente asfixia das vozes subalternizadas. Esse achado reforça a categoria “invisibilização epistêmica e política”, ao evidenciar que a ausência dos estudantes PAEE nas políticas do Ensino Médio não é apenas um descuido institucional, mas expressão de uma racionalidade colonial persistente nas práticas escolares e acadêmicas.

A invisibilidade, nesse sentido, é expressão da **colonialidade do saber** (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2022), que mantém o currículo e a gestão escolar ancorados em epistemologias hegemônicas. Essa racionalidade moderna continua a produzir ausências e a naturalizar hierarquias que excluem os sujeitos diferentemente constituídos, como os estudantes PAEE.

Foram encontrados e revisados 62 trabalhos nas plataformas Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal Brasileiro de

Publicações e dados científicos em acesso aberto (OasisBR), Repositório Institucional do Colégio de Aplicação CAP-COLUNI da Universidade Federal de Viçosa (MG), Repositório da Revista Espaço Pedagógico (RS), Repositório da Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares de Joinville e no Repositório Institucional Digital da Produção Científica e Intelectual da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Em continuidade, foram selecionados trabalhos cuja discussão relacionava-se com o objeto desta pesquisa, considerando o recorte temporal que corresponde ao cronograma de implantação do Novo Ensino Médio no Brasil⁶:

Art. 4º A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;

II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do Ensino Médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do Ensino Médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (Brasil, 2021).

Dentre os 62 trabalhos revisados, foram selecionados 10 artigos com base no critério de semelhança de títulos e resumos ao objeto de estudo, culminando com leitura integral do texto, fichamento e organização dos dados obtidos.

Vale destacar que não foram encontradas produções que tratassem especificamente do objeto de estudo desta pesquisa, caracterizando-se, portanto, o ineditismo do tema, conforme quadros que detalham as informações pertinentes à pesquisa, sistematizadas em três tipos de amostra: internacional, nacional e local.

⁶ Cronograma que corresponde ao momento imediato posterior à pilotagem do NEM e que em Roraima, iniciava com a implantação nas escolas-piloto.

Quadro 2 – Demonstrativo Internacional

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
Eric	Artigo	Neither protagonism nor autonomy: the implementation of new high school in Amazonas	Costa e Nogueira (2023) questionam os processos decisórios unilaterais da implantação do NEM, em detrimento da participação ativa dos estudantes

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 – Demonstrativo Nacional

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
SCIELO	Artigo	A autonomia e o protagonismo juvenil nas escolas democráticas	Guridi, Queiroz e Lima (2023) criticam a (im) possibilidade da construção do currículo democrático a partir da autonomia dos estudantes.
SCIELO	Artigo	A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular	Silva (2023) enfatiza a necessidade de questionar constantemente a realidade curricular na análise das racionalidades políticas que orientam a organização e seleção dos conhecimentos escolares.
SCIELO	Artigo	Competências e de Direito Aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade	Loureiro, Kraemer e Lopes (2021), destacam o caráter empresarial das políticas que determinam as práticas escolares e reiteram o compromisso ético com a defesa da condição política e pública.
OasisBR	Artigo	Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo	Cássio e Goulart (2022) apresentam o cenário de escolha dos IF de SP, primeiro estado a iniciar a implementação do NEM.
Repositório Institucional da COLUNI/UFV/M G	Artigo	Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha?	Castro, Caldas e Falcão (2024), analisam o modo como a escolha dos Itinerários Formativos é abordada nos documentos que orientam a

			implementação do Novo Ensino Médio.
Repositório da Revista Espaço Pedagógico/Rio Grande do Sul	Artigo	As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio	A pesquisa de Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) discutem como as reformas do Novo Ensino Médio são percebidas pelos estudantes em relação à promoção do protagonismo juvenil.
Repositório da Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares/Joinville	Artigo	Implantação da proposta do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura	A pesquisa de Koetter (2022) discute como é percebido pelos estudantes o discurso de protagonismo na reforma do Novo Ensino Médio.
Repositório da Universidade Federal do Pará/Pará	Artigo	BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio brasileiro a partir da lei 13.415/2017	A pesquisa de Costa (2023) relaciona-se com esta ao compreender as relações sociais, não como elementos isolados, mas como campos de disputas, nos quais vão sendo construídas as percepções de homem e de sociedade.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 – Demonstrativo local

Base de dados	Tipo de Trabalho	Título	Achamentos
Repositório Institucional Digital da Produção Científica e Intelectual da Universidade Federal de Juiz de Fora	Artigo	Índice de infraestrutura das escolas estaduais de Ensino Médio de Roraima e o desafio da implementação do Novo Ensino Médio	Almeida (2021) elabora um índice de infraestrutura escolar e sua relação com os desafios e demandas prescritas pelas orientações legais do Novo Ensino Médio em Roraima.

Fonte: elaboração própria.

Para ilustrar as discussões, apresentamos o conceito de Itinerário Formativo, que corresponde à parte flexível do currículo, conforme Portaria/MEC n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Brasil, 2018).

De acordo com a arquitetura⁷ da implantação do Novo Ensino Médio no estado de Roraima, ao final da 1ª série o estudante, com apoio do componente Projeto de Vida, opta por uma trilha formativa a ser desenvolvida ao longo da 2ª e 3ª séries. Esse modelo, ancorado no ideal de protagonismo estudantil e na flexibilização curricular, apresenta-se como eixo estruturante da reforma. Contudo, as leituras dos trabalhos selecionados revelam que, na prática, a promessa de autonomia e liberdade de escolha nem sempre se concretiza, especialmente em contextos periféricos e desiguais.

Assim, as análises a seguir buscam compreender como esse desenho curricular, ao ser implementado em realidades diversas, evidencia tensões entre o discurso da inovação e as práticas de exclusão, o que será examinado à luz dos referenciais da Filosofia da Libertação, do Giro Decolonial e da Pedagogia Decolonial Analógica.

Segundo a análise de Costa e Nogueira (2023), a etapa de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em meio à pandemia resultou em uma distorção de um de seus principais objetivos: aproximar a escola da realidade dos estudantes, promovendo sua efetiva participação na escolha das trilhas formativas. Tal constatação inaugura um conjunto de reflexões que perpassam a presente revisão e indicam o distanciamento entre o ideal de uma escola dialógica, defendido nas políticas oficiais, e a permanência de práticas centralizadoras que silenciam as vozes estudantis – um traço que, sob o prisma da colonialidade do saber e do poder, mantém viva a herança moderna de imposição curricular e negação da alteridade.

As pesquisas seguintes dialogam entre si ao abordarem aspectos do currículo do Novo Ensino Médio (NEM). Guridi, Queiroz e Lima (2023) realizam uma crítica ao direcionamento dado ao protagonismo juvenil, cuja flexibilização, em teoria, permitiria customizar o currículo conforme os interesses e aptidões dos estudantes. Entretanto, como revelam os achados de Silva (2023), essa flexibilização converte-se em uma responsabilização individualizada, deslocando a centralidade das decisões para o estudante, mas sem oferecer condições reais de escolha. Essa tensão entre liberdade e responsabilização traduz o paradoxo da modernidade colonial, em que o discurso emancipador opera como instrumento de controle — um mecanismo de poder que,

⁷ Palavra comumente utilizada para definir a organização da matriz curricular do Novo Ensino Médio em cada estado brasileiro.

conforme o Giro Decolonial, sustenta a continuidade das hierarquias coloniais sob a aparência de autonomia. Essas evidências convergem com a categoria “colonialidade do poder e do saber”, mostrando que o protagonismo estudantil, quando reduzido à escolha sem escuta, perpetua o controle e o apagamento das vozes periféricas, em especial as dos estudantes PAEE.

Sob a luz da Filosofia da Libertação, especialmente na ética proposta por Dussel (2012, 2015), a pseudoautonomia do estudante constitui uma negação da exterioridade do outro, pois o sistema educativo o reconhece apenas como executor e não como sujeito ético capaz de interpelar o processo formativo. Tal configuração curricular reflete o fechamento da escola à alteridade, substituindo a libertação pela adaptação. Já na perspectiva da Pedagogia Decolonial Analógica, de Silva Neto (2023), essa lógica revela a ausência de uma escuta analógica, ou seja, de uma relação dialógica e sensível que reconheça a diferença como princípio formador. Assim, o protagonismo juvenil defendido pela reforma converte-se em performance prescrita, e o estudante, sobretudo público-alvo da Educação Especial (PAEE), permanece silenciado nos espaços onde deveria ser ouvido.

Sob a Filosofia da Libertação, especialmente em Dussel (2012; 2015), essa situação evidencia que a colonialidade permanece enraizada na estrutura educativa brasileira, uma vez que não há verdadeira libertação – e, portanto, protagonismo – sem o reconhecimento da exterioridade do outro, isto é, sem considerar o estudante como sujeito ético e epistêmico de fala. A suposta autonomia, desprovida de escuta e alteridade, traduz-se em uma pedagogia de silenciamento.

Nesse sentido, os estudos revelam que o protagonismo juvenil, embora enunciado como eixo central do NEM, ocorre de forma limitada e tutelada. Tal condição, interpretada à luz da Pedagogia Decolonial Analógica (Silva Neto, 2023), evidencia a carência de uma escuta analógica e de abertura ética ao diálogo intercultural — fundamentos indispensáveis para a práxis libertadora. Nessa perspectiva, a ausência de diálogo não é apenas uma falha metodológica, mas um sintoma da persistência da colonialidade do ser, que converte o estudante em objeto da ação educativa e não em partícipe do processo formativo.

A análise de Loureiro, Kraemer e Lopes (2021) e de Cássio e Goulart (2022) demonstra que as reformas do Ensino Médio reproduzem o discurso da “liberdade de escolha”, mas sob uma lógica gerencial e neoliberal. Tal discurso, ao transferir a responsabilidade pelas decisões formativas ao estudante, disfarça sob o signo da autonomia um mecanismo de controle que naturaliza desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, observa-se a continuidade da colonialidade do poder (Quijano, 2005), que desloca o foco da coletividade para o desempenho

individual e converte o estudante em mero consumidor de itinerários formativos previamente definidos, negando-lhe o direito à participação política e epistêmica.

Essa crítica converge com a *Ética da Libertação* de Dussel (2015), para quem as relações educativas devem se fundar na corresponsabilidade e no reconhecimento da exterioridade do outro como fundamento ético. A ausência de diálogo entre o sujeito e a instituição educacional revela a permanência de uma racionalidade instrumental que subordina o saber às exigências do mercado, afastando-se da práxis libertadora. Assim, a promessa de liberdade converte-se em obediência disfarçada, e o processo educativo, em vez de emancipar, reitera a dependência.

Nesse cenário, o sujeito da educação voltada à prática da indústria é substituído pelo sujeito da educação da lógica industrial, que encontra nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os elementos performativos do sucesso. Como adverte Silva Neto (2023), essa racionalidade instrumental representa uma forma atualizada da colonialidade do saber, pois refuncionaliza a colonização sob o disfarce da meritocracia e da produtividade – uma colonização *ad infinitum*, reconfigurada na linguagem das competências.

À luz da Pedagogia Decolonial Analógica, essa dinâmica reflete o colapso da escuta ética e o esvaziamento do sentido educativo. A escola deixa de ser um espaço de partilha e se transforma em engrenagem de um sistema que valida apenas aqueles que correspondem à lógica da eficiência. O estudante “competente e hábil” é legitimado como sujeito válido, enquanto os demais – especialmente os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) – permanecem nas margens da visibilidade, confinados à fronteira da exclusão. Surge, então, a pergunta ética e política que ecoa da Filosofia da Libertação: quem não é competente e hábil, seria o quê? Essa interrogação denuncia a urgência de uma virada epistemológica que, inspirada no Giro Decolonial, restitua à educação seu caráter libertador e plural, capaz de reconhecer o outro como presença legítima no espaço do saber.

As pesquisas de Cássio e Goulart (2022) e Falcão, Caldas e Castro (2024) reforçam essa contradição ao demonstrarem que o ideal de “livre escolha” se dissolve nas limitações estruturais das escolas e nas condições socioeconômicas desiguais. À luz do Giro Decolonial, tal limitação expressa a colonialidade da diferença, na qual o discurso da equidade é instrumentalizado para legitimar hierarquias e desigualdades territoriais.

É importante ressaltar que o estado de São Paulo, juntamente com o Distrito Federal e a Paraíba, foi precursor do alinhamento dos referenciais curriculares para o Novo Ensino Médio em 2020 (Observatório, 2024), enquanto o estado do Amazonas, geograficamente, é o mais próximo a Roraima, lócus desta pesquisa. Essa aproximação permite compreender as análises desses autores não apenas como casos isolados, mas como expressões de dinâmicas

educacionais interligadas, que evidenciam a reprodução de desigualdades estruturais em contextos periféricos e centrais do país.

O que se apresenta como liberdade de escolha é, na realidade, a reprodução de um sistema que conserva a dependência e invisibiliza sujeitos historicamente subalternizados. Assim, a suposta democratização do acesso se converte em novo mecanismo de exclusão, pois, sob o manto da pluralidade, mantém-se a lógica única do centro que define e organiza os saberes válidos.

Sob a perspectiva da Filosofia da Libertação, essa estrutura desigual viola o princípio ético da exterioridade do outro, ao negar a materialidade da vida dos estudantes concretos, que não possuem as mesmas condições de escolha. Dussel (2012, 2015) ensina que a libertação implica reconhecer o outro não como carência, mas como presença que interpela o sistema desde sua alteridade. As escolas, contudo, continuam a funcionar segundo uma lógica totalizante, em que o “universal” ocidental é tomado como referência e tudo o que dele diverge é lido como insuficiência. Essa negação da diferença constitui uma forma de opressão epistêmica e ontológica.

Nesse contexto, os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) emergem, na práxis da libertação, como corpos vivos, plurais e sensíveis — sujeitos de carne e história que denunciam, por sua própria existência, os limites de um modelo escolar ainda preso à razão instrumental moderna. Invisibilizados pelas estruturas hegemônicas, esses estudantes evocam a urgência de uma reconfiguração ética das práticas pedagógicas, baseada na corresponsabilidade e na escuta libertadora.

À luz da Pedagogia Decolonial Analógica (Silva Neto, 2023), a presença dos PAEE desafia o sistema educativo a reconhecer a diferença como potência criadora e não como déficit a ser corrigido. A escuta analógica propõe um modo outro de relação educativa, em que o diálogo e a afetividade são mediações essenciais para a justiça curricular. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser mera adaptação institucional e passa a configurar-se como movimento transmoderno, que rompe com a matriz colonial do saber e inaugura práticas pedagógicas fundadas na pluralidade, na dignidade e na ética da libertação.

Os estudos de Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023), ao investigarem a participação dos estudantes de escolas-piloto no Rio Grande do Sul na construção curricular, revelam uma concepção de protagonismo restrita à seleção de componentes previamente estruturados – uma liberdade de escolha aparente. À luz do Giro Decolonial, tal limitação representa a continuidade da colonialidade do ser, na medida em que o estudante é reconhecido apenas como executor das

políticas curriculares e não como sujeito de enunciação. Essa condição evidencia o esvaziamento da alteridade e o silenciamento da voz subalterna no processo educativo.

A restrição da escuta e a superficialidade da participação estudantil refletem o que Silva Neto (2023) denomina de “esgotamento da escuta educativa”, quando o diálogo intercultural é substituído por um simulacro de participação. Sob a ótica da Pedagogia Decolonial Analógica, essa ausência de escuta constitui uma falha ética e epistemológica, pois impede o encontro entre diferentes formas de saber e rompe com a possibilidade de construção de uma pedagogia fundada na reciprocidade. Superar essa limitação exige uma transmodernidade educativa, conforme propõe Dussel (2015), em que o estudante não apenas fala, mas é ouvido, reconhecido e incorporado como produtor legítimo de conhecimento.

De forma convergente, Costa (2023) e Koetter (2022) denunciam o tratamento gerencial e homogeneizador do Novo Ensino Médio, que desconsidera a diversidade cultural, linguística e territorial do país. Sob o enfoque da colonialidade do saber (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2022), tal movimento expressa o epistemicídio institucionalizado, resultado da imposição de um modelo único de formação, que anula vozes locais, deslegitima pedagogias populares e apaga as epistemologias amazônicas e periféricas. Essa crítica ecoa na Filosofia da Libertação, que convoca à desobediência epistêmica e à reconstrução da escola como espaço de reconhecimento do outro e de valorização dos saberes situados.

Além disso, ao permitir o uso de recursos públicos para a contratação de sistemas privados de ensino, o NEM reitera o deslocamento da função social do Estado e a subordinação do conhecimento à lógica mercantil. Tal dinâmica confirma o alerta de Grosfoguel (2022) sobre o caráter imperial e acumulativo da modernidade ocidental, que transforma o saber em mercadoria e perpetua o controle das elites sobre a formação das classes trabalhadoras. Essa racionalidade de mercado, ao substituir o bem comum pela produtividade, compromete a própria essência da educação como prática de libertação.

A literatura consultada evidencia que o Novo Ensino Médio, especialmente após a Lei nº 13.415/2017, vem consolidando uma arquitetura curricular estritamente centrada na flexibilização e na personalização do percurso formativo. No entanto, Arroyo (2019) adverte que essa flexibilização, quando aplicada a contextos de alta vulnerabilidade social e educacional, tende a ampliar as desigualdades já existentes, ao invés de mitigá-las.

Essa crítica dialoga com os achados de Almeida (2021), que evidencia que a desigualdade material entre escolas, especialmente em Roraima, representa mais do que uma deficiência estrutural: constitui a face concreta da colonialidade sistêmica. Sob a luz da Filosofia da Libertação, esse descompasso entre norma e realidade traduz a exclusão ontológica de

comunidades inteiras, privadas das condições mínimas para aprender e ensinar. A negação da infraestrutura adequada é também uma negação da dignidade, pois impede o florescimento das potencialidades humanas e reduz o outro a não-ser. Diante disso, torna-se urgente recuperar a dimensão ética e política do educar, transformando a escola em espaço de justiça e de reexistência — horizonte possível apenas quando a Pedagogia Decolonial Analógica restitui à escuta, à corporeidade e à presença o estatuto de fundamentos da libertação.

Assim, o conjunto das análises evidencia que o Novo Ensino Médio, ainda que se apresente sob o discurso da inovação, da flexibilidade e do protagonismo, permanece enredado nas estruturas da modernidade colonial que sustentam a exclusão, o epistemicídio e a hierarquização dos sujeitos. A racionalidade tecnocrática e gerencial que o organiza reafirma a colonialidade do poder e do saber, mantendo o estudante, sobretudo aquele público-alvo da Educação Especial (PAEE) na periferia da experiência educativa e simbólica.

Superar essa contradição requer um deslocamento epistêmico em direção à transmodernidade, conforme propõe Dussel (2015), implicando o rompimento com o paradigma de adaptação e a construção de uma escola fundada na ética da libertação. Trata-se de reconhecer o outro – o estudante, o professor, o território – como exterioridade viva e interlocutora do conhecimento, capaz de desestabilizar os centros hegemônicos e propor novas formas de existir e aprender.

Grosfoguel (2022), em *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*, critica o papel histórico da educação, que desde suas origens têm sido utilizada como instrumento de controle das elites sobre as classes trabalhadoras. Para o autor, os sistemas educativos modernos foram estruturados a serviço da reprodução social e epistêmica da colonialidade, consolidando-se como mecanismos de hierarquização do saber e de domesticação das subjetividades.

Conforme aponta Silva Neto (2023), ainda que diferentes iniciativas tenham buscado romper com os modelos tradicionais de ensino, especialmente após o declínio do colonialismo formal, tais mudanças ocorreram dentro dos limites do paradigma moderno/colonial, no qual mantiveram-se intocadas as estruturas de produção do conhecimento, perpetuando os mecanismos de dominação herdados da matriz eurocentrada e direcionados aos povos considerados subalternos e/ou subalternizados.

A crítica de Grosfoguel (2022) dialoga com esse cenário ao evidenciar que, apesar das reformas educacionais, a estrutura de dominação persiste. A desigualdade material entre as escolas expressa a permanência de um modelo colonial de produção do conhecimento, que

continua excluindo, de modo sistemático, sujeitos historicamente marginalizados do direito pleno à educação—entre eles, os estudantes PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura permite constatar que a inclusão dos estudantes PAEE nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio (NEM) ainda constitui um campo emergente e pouco explorado pela pesquisa acadêmica brasileira. A ausência de estudos que abordem o protagonismo desses estudantes na escolha das trilhas formativas, a escassez de análises que articulem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao currículo flexível e a falta de investigações situadas em contextos periféricos, como o de Roraima, revelam lacunas significativas na produção científica sobre o tema.

Mesmo com o advento das escolas-piloto nos estados brasileiros, a literatura demonstra uma tendência a tratar a inclusão escolar de maneira genérica, sem considerar as especificidades das práticas curriculares e as tensões políticas e epistemológicas que atravessam o NEM. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o currículo como espaço de disputa simbólica e ideológica, em que os sujeitos subalternizados continuam a lutar por visibilidade e reconhecimento.

As contribuições da Filosofia da Libertação, de Dussel (2012, 2015), mostraram-se fundamentais para desvelar o caráter ético e político da exclusão educativa, evidenciando que não há libertação possível sem o reconhecimento da exterioridade do outro. Essa compreensão tem implicações diretas nas políticas públicas de inclusão, pois desloca o foco da adaptação normativa para o reconhecimento ético do sujeito. A inclusão, nessa perspectiva, não se resume à inserção física do estudante PAEE, mas exige condições reais de participação e decisão, em diálogo com sua experiência e sua singularidade.

Por sua vez, o Giro Decolonial, em diálogo com Grosfoguel (2022), possibilita interpretar o Novo Ensino Médio como expressão da colonialidade do saber e do poder, ainda presente na estrutura educacional brasileira. Tal leitura evidencia que a aparente “autonomia” curricular oculta mecanismos de subordinação epistemológica e regional, os quais impactam diretamente o acesso dos estudantes PAEE a itinerários formativos significativos. Politicamente, reconhecer essa colonialidade significa questionar as políticas meritocráticas e gerenciais que sustentam a reforma e propor modelos de governança educacional que valorizem a diversidade epistêmica e territorial.

É nesse horizonte que a Pedagogia Decolonial Analógica, proposta por Silva Neto (2023), oferece um caminho de intervenção pedagógica fecundo. Ao colocar a escuta analógica como princípio ético-metodológico, essa pedagogia propõe uma prática docente sensível, dialógica e relacional, que rompe com o paradigma da homogeneização. Inspirada nessa perspectiva, as escolas podem desenvolver planos formativos inclusivos baseados na escuta dos estudantes PAEE, na articulação entre AEE e itinerários formativos e na criação de ambientes que valorizem a corporeidade, a afetividade e o saber situado.

Assim, a análise das categorias revela que reconhecer a colonialidade na estrutura do Novo Ensino Médio implica reformular as políticas públicas de inclusão, passando da integração compensatória para a justiça curricular e epistemológica. Esse movimento exige que os gestores e professores assumam a corresponsabilidade ética por uma educação que liberte, e não que adapte o outro às normas hegemônicas.

Dessa forma, o conjunto das análises evidencia que o Novo Ensino Médio, embora revestido de um discurso de inovação e autonomia, mantém-se preso às amarras da modernidade colonial. Superar essa contradição requer um deslocamento epistêmico em direção à transmodernidade (Dussel, 2015), em que a escola se configure como espaço de libertação e não de adequação, capaz de acolher as múltiplas vozes silenciadas, sobretudo as dos estudantes PAEE e construir, com eles, novos horizontes de existência educativa e política.

É, portanto, urgente fomentar pesquisas, políticas e práticas pedagógicas que partam da escuta dos estudantes, do reconhecimento da diversidade e da análise crítica das reformas educacionais, contribuindo para uma inclusão decolonial: aquela que não apenas insere corpos na escola, mas restitui às suas vozes o direito de significar, ensinar e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. A. **Índice de infraestrutura das escolas estaduais de Ensino Médio de Roraima e o desafio da implementação do Novo Ensino Médio**. 16 f. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13229?locale=pt_BR. Acesso em: 13 abr. 2024.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho 2007, e 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

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. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 541, de 25 de junho de 2021. Dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 47, 25 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 4 de 13/07/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113399#google_vignette. Acesso em: 13 out. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, São Paulo, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COSTA, C. G. S. **BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil**: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. Pará: Periódicos UFPA, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9510>. Acesso em: 5 jan. 2024.

COSTA, N. F.; NOGUEIRA, S. C. C. Neither protagonism nor autonomy: The implementation of New High School in Amazonas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023128, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16724>. Acesso em: 17 jun. 2024.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. **Filosofias del Sur**: descolonización y Transmodernidad. México: Ediciones Akal, 2015.

FALCÃO, N. M.; CALDAS, R. S. M.; CASTRO, J. M. Percursos formativos no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha? **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503/9538>. Acesso em: 25 abr. 2024.

GROSGOUEL, R. **De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial**. México: Edicionesakal, 2022.

GURIDI, V. M.; QUEIROZ, S. S.; LIMA, A. L. G. A autonomia e o protagonismo juvenil nas escolas democráticas. **Revista Espaço do Currículo (on line)**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.62995. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/62995>. Acesso em: 5 mar. 2024.

KOETTER, E. Implantação da proposta do novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 3, n. 6, p. 179-198, jul./dez., 2022. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LOUREIRO, C.; KRAEMER, G.; LOPES, M. C. Competências e Direito de Aprendizagem: protagonismo e vulnerabilidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 99-109, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hM9JkTKx4FjkGzgSjtsbD8j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

OBSERVATÓRIO. **Panorama de Implementação do Novo Ensino Médio**. Plataforma Movimento pela Base. 2024. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de lá Investigación**. 6. ed. México: Mcgraw-Hill, 2014.

SILVA NETO, J. P. **Saberes dos Povos Indígenas Maya e Yanomami**. São Carlos: Pedro & João, 2023.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Revista Ensaio**: avaliação da política pública educacional. Rio de Janeiro, v. 31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt#>. Acesso em: 5 mar. 2024.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 3 maio 2024.