

Representações sociais do Novo Ensino Médio por estudantes de uma escola estadual do sul do Espírito Santo

Aline Fernandes da Silva Souza¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1282-445X>

Rita de Cássia Pereira Lima²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>

Resumo

A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) visa adaptar a educação às demandas atuais, propondo um currículo flexível. Sua implementação enfrenta desafios e adaptações que impactam os estudantes, especialmente em escolas estaduais do sul do Espírito Santo. O objetivo é investigar representações sociais do NEM elaboradas por estudantes de uma dessas escolas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com 13 alunos do Ensino Médio, analisadas com apoio da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a representação do NEM se organizou em torno da metáfora “relógio digital”, associada a termos como “bateria fraca”, “tempo excessivo” e “vidro novo embaçado”. Os alunos abordaram o desalinhamento entre teoria e prática e a ausência de preparação adequada para exames. Embora o NEM tenha potencial, conforme estudo sua implementação apresenta falhas, especialmente na comunicação e estrutura, priorizando o mercado de trabalho em detrimento da formação integral dos alunos.

Palavras-chave: novo ensino médio; representações sociais; estudantes.

Abstract

The New High School (NEM) reform aims to adapt education to current demands, proposing a flexible curriculum. Its implementation faces challenges and adaptations that impact students, especially in state schools in the south of Espírito Santo. The objective is to investigate social representations of NEM developed by students from one of these schools. Individual semi-structured interviews were conducted with 13 high school students, analyzed with the support of content analysis. The results showed that the representation of NEM was organized around the metaphor “digital clock”, associated with terms such as “low battery”, “excessive time” and “fogged new glass”. The students addressed the misalignment between theory and practice and the lack of adequate preparation for exams. Although NEM has potential, according to the study, its implementation presents flaws, especially in communication and structure, prioritizing the job market to the detriment of the students' comprehensive education.

Keywords: new high school; social representations; students.

Referência: SOUZA, Aline Fernandes da Silva; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações Sociais do Novo Ensino Médio por Estudantes de uma Escola Estadual do Sul do Espírito Santo. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510041, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/rae.vol10.e202510041>

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. Universidade Estácio de Sá (Unesa). Rio de Janeiro – Brasil. alinefernandes.091@gmail.com.

² Doutora em Sciences de l'Éducation, pela Université René Descartes – Paris V. Universidade Estácio de Sá (Unesa). Rio de Janeiro – Brasil. Ritaplima2008@gmail.com.



1 Introdução

O Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei Nº 13.415 a partir da Medida Provisória Nº 746, busca qualificar o ensino por meio da reorganização curricular baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Itinerários Formativos, permitindo maior flexibilidade e consonância com demandas atuais. Sua implementação gradual requer ajustes estruturais, capacitação docente e revisão de materiais didáticos, além de uma abordagem participativa para garantir sua eficácia (Brasil, 2017; 2016).

A adaptação curricular às mudanças educacionais requer uma formação alinhada à realidade dos alunos e à qualificação docente, priorizando a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico e social (Ferretti, 2018). Contudo, questões como engajamento, recursos e avaliação dos resultados ainda dificultam a efetivação da reforma (Gonzaga, 2021). O equilíbrio entre a formação voltada ao mercado de trabalho e o desenvolvimento integral dos estudantes se apresenta como um desafio dentro de um contexto educacional desigual.

A construção de significações em relação ao NEM é um processo marcado pela incorporação de novos dados e pela ressignificação de conceitos já presentes na cultura de um determinado grupo social. Como propõe Süsskind (2019), é essencial fomentar a comunicação, a análise crítica e a cooperação entre professores, estudantes e outros participantes no cenário educacional, a fim de assegurar a eficácia na implementação da reforma.

Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece uma abordagem que permite investigar explicações, significações compartilhadas, construídas e modificadas ao longo do tempo. No caso desse estudo, isto pode acontecer à medida que os atores envolvidos debatem e refletem sobre as mudanças propostas pelo NEM. Considerando-se o NEM como objeto de representações, compreendê-las pode contribuir para a formulação de políticas educacionais mais próximas do contexto socioeducacional das pessoas que são afetadas por elas. As representações sociais referem-se aos construtos mentais compartilhados pelos membros de um grupo, constituindo-se em construções coletivas que influenciam atitudes e comportamentos (Moscovici, 2012). No contexto da implementação do NEM na região sul do estado do Espírito Santo, conhecer representações sociais de estudantes é fundamental para revelar as circunstâncias de como está sendo implementada tal política, para que ela seja mais equitativa e bem-sucedida. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais do NEM elaboradas por estudantes de uma escola estadual no sul do Espírito Santo.

2 A Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórico-metodológica

A representação social é uma forma de saber, um conhecimento do senso comum elaborado e compartilhado por sujeitos e grupos, quando um objeto os mobiliza no ambiente social (Moscovici, 2012). O conhecimento se transforma em uma representação quando é reconhecido pelos membros do grupo, como destacado por Jodelet (2001). Em sua essência, a TRS busca explicar como os seres humanos elaboram e organizam suas percepções, crenças e valores em relação a fenômenos sociais, culturais e políticos (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2016). De acordo com a TRS, a realidade é interpretada e construída coletivamente, por meio de processos de comunicação e interação social (Anadon; Machado, 2011). Esse referencial teórico-metodológico destaca a importância do contexto histórico, cultural e social na formação e circulação dessas representações. Principalmente por reconhecer que as interpretações das



pessoas são influenciadas por suas experiências de vida, valores culturais e pertencimento a grupos sociais específicos.

Como as representações sociais emergem e são disseminadas por meio da comunicação e da interação entre os indivíduos em uma sociedade, Moscovici (2012) defende a cultura como essencial no processo representacional por conta dos valores, normas e símbolos que influenciam o entendimento e interpretação da realidade pelos indivíduos. Portanto, as representações sociais não só incorporam as experiências individuais, mas também refletem as influências culturais e históricas inerentes à sociedade.

Segundo Jovchelovitch (2008), grupos sociais dominantes tendem a impor suas perspectivas e valores sobre os grupos menos influentes, afetando suas representações e identidades de acordo com seus interesses e objetivos, podendo resultar na reprodução de estereótipos e preconceitos que perpetuam as desigualdades sociais e a exclusão de determinados grupos da sociedade.

As representações sociais são construídas a partir de dois processos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. Conforme Moscovici (2012), ancoragem e objetivação são processos que interagem com a memória de maneiras distintas. A ancoragem envolve o processo de tornar o desconhecido mais familiar. Moscovici (2003) explica que ancorar significa essencialmente classificar e nomear. Conforme o autor, elementos sem classificação ou nome são percebidos como estranhos ou até ameaçadores, causando resistência ou desconforto, pois a capacidade de categorizar e nomear consiste no primeiro passo para superar essa barreira, facilitando a aceitação e compreensão de um objeto ou ideia. Dessa maneira, a ancoragem permite que representemos o não usual dentro do ambiente familiar, aproximando o desconhecido ao atribuir-lhe características identificáveis, permitindo sua nomeação e classificação, e assim transformando-o em algo concreto e real.

A objetivação se refere ao processo pelo qual as representações sociais são materializadas e incorporadas em práticas sociais, instituições e artefatos culturais (Moscovici, 2003). O que significa que as representações sociais não são meramente abstrações mentais, mas têm efeitos tangíveis na vida cotidiana e nas relações sociais. A objetivação consiste na passagem de um conceito para uma figura, tornando palpável o objeto de representação, e esse processo não só solidifica conceitos através de imagens ou figuras, mas também reflete como um grupo forma seu pensamento e ação em relação à sua realidade. Como parte da representação social está a constituição de um modelo figurativo que associa o conceito a categorias de linguagem, mostrando que a representação é um meio de organizar e classificar a realidade. Esse processo de materialização das ideias envolve a formação de um modelo figurativo, núcleo imagético em que se condensam figuras de pensamento, incluindo metáforas (Mazzotti, 1998).

A literatura aponta que figuras de pensamento desempenham um papel estruturante na constituição das representações (Jovchelovitch, 2008; Alves-Mazzotti, 2008). Segundo Lima (2021), metáforas podem atuar como operadores cognitivos que condensam sentidos, auxiliando a organizar simbolicamente tensões e avaliações de um grupo sobre determinado objeto social. Portanto, seu uso não se limita a ilustrações linguísticas, mas participa ativamente dos processos moscovicianos de objetivação e ancoragem.

Neste estudo, essa concepção é fundamental. Considerando que as percepções dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio (NEM) envolvem elementos simbólicos, afetivos e cognitivos complexos, a análise de metáforas se torna adequada para acessar o núcleo figurativo da representação. Assim, as metáforas não foram tratadas apenas como recursos expressivos nas entrevistas, mas como componentes teórico-metodológicos legítimos, capazes de revelar a estrutura imagética que organiza a representação social do NEM para esse grupo.



3 Metodologia

A pesquisa teve natureza qualitativa, abordagem destacada por Minayo (2010) como não restrita à apresentação de dados numéricos ou estatísticas, priorizando ideias, pensamentos e compreensão de falas dos sujeitos. O estudo foi realizado em uma escola estadual no sul do Espírito Santo, com 13 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, buscando compreender como se forma um pensamento social do NEM para esses sujeitos. Para acessar dimensões figurativas das representações, utilizou-se uma questão de indução metafórica (Andrade, 2006), assim proposta: “Se o NEM pudesse ser uma outra coisa, por exemplo, um animal, um vegetal, um mineral, o que seria e por que?”. Essa técnica permitiu acessar figuras de pensamento que pudessem revelar o processo de objetivação do NEM na experiência estudantil.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas complementares, integrando análise de conteúdo (Bardin, 2011) e análise figurativa de base moscoviciana.

A análise de conteúdo (Bardin, 2011) compreende três fases essenciais: 1) pré-análise, que inclui leitura flutuante, um primeiro contato com o material, por meio de uma leitura que permita começar a pensar em temas e categorias de análise 2) exploração do material, onde são definidas as categorias e ocorre a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos; 3) tratamento inicial dos dados, organização das respostas para posterior articulação com a dimensão figurativa.

Essa etapa permitiu sistematizar percepções gerais dos estudantes, fornecendo estrutura para o passo seguinte: construção e interpretação figurativa (TRS).

Com base na teoria de Moscovici e em autores da TRS estrutural (Mazzotti, 1998; Alves-Mazzotti, 2008; Lima, 2021), realizou-se um gesto metodológico específico, assim detalhado: 1) Extração das metáforas mencionadas pelos participantes. 2) Categorização das metáforas segundo seus atributos simbólicos, emocionais e práticos. 3) Articulação dessas categorias com os achados da etapa 1, permitindo observar tensões e convergências. 4) Identificação das figuras nucleares — metáforas que condensavam sentidos compartilhados, recorrentes e estruturantes. 5) Construção do modelo figurativo como hipótese interpretativa da representação social do NEM para o grupo.

Esse procedimento reconhece a metáfora como operador de objetivação, pois converte um fenômeno abstrato — o NEM — em imagens concretas que expressam avaliações, experiências e expectativas dos alunos.

Importante ressaltar que o projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com CAAE 81007524.0.0000.5284 e parecer consubstanciado 6.987.802. O anonimato foi assegurado por códigos para identificação dos sujeitos (A1 a A13), conforme a Resolução 466 do CNS (Brasil, 2012).

4 Resultados e Discussões

A síntese da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos está apresentada a seguir, no Quadro 1, com respectivos temas, categorias e subcategorias. Na sequência esses aspectos serão desenvolvidos.



Quadro 1 – Temas, categorias, subcategorias e número de menções

TEMA 1: EXPERIÊNCIA COM O NOVO ENSINO MÉDIO	
CATEGORIA/ SUBCATEGORIAS	N
Categoria: Conhecimento Inicial sobre o NEM	
Subcategoria 1: Falta de Conhecimento	5
Subcategoria 2: Pouco Conhecimento	9
Categoria: Expectativa Inicial Não Atendida	
Subcategoria 1: Desalinhamento entre Expectativa e Realidade	8
Categoria: Organização Curricular	
Subcategoria 1: Redução de Disciplinas Consideradas Essenciais	11
Categoria: Aumento da Carga Horária	
Subcategoria 1: Carga Horária Extensa e Exaustiva	12
Subcategoria 2: Impacto no cotidiano	6
Subcategoria 3: Impossibilidade de Conciliar Emprego	7
Categoria: Escolha do Itinerário Formativo	
Subcategoria 1: Satisfatória	1
Subcategoria 2: Não Satisfatória	3
Categoria: Benefícios do NEM	
Subcategoria 1: Acesso à Alimentação	1
Subcategoria 2: Reforma Escolar	1
Subcategoria 3: Projeto de Vida	3
Subcategoria 4: Protagonismo Estudantil	6
Subcategoria 5: Tutoria	1
Subcategoria 6: Diversidade de Conhecimento	3
Subcategoria 7: Ausência de Benefícios	4
Categoria: Compreensão Atual sobre o NEM	
Subcategoria 1: O NEM é o Ensino Médio em Tempo Integral	11
TEMA 2. IMPACTO DO NEM NO FUTURO DOS ALUNOS	
Categoria: Preparação para o Futuro	
Subcategoria 1: Preparação Insuficiente para o ENEM e Vestibular	17
Subcategoria 2: Necessidade de Conhecimento Complementar	2
Subcategoria 3: Acredita na Preparação	2
Subcategoria 4: Influência dos Professores na preparação e motivação dos alunos	8
TEMA 3. MELHORIAS E RECOMENDAÇÕES PARA O NEM	
Categoria: Melhoria na Infraestrutura da Escola	
Subcategoria 1: Aumento de Espaços e Conforto para Alunos	9
Categoria: Reformulação Curricular	
Subcategoria 1: Prioridade para Disciplinas Tradicionais e Preparação para o ENEM	10

Fonte: Elaborado a Partir dos Dados da Pesquisa

No Tema 1 do Quadro 1, “Experiência com o Novo Ensino Médio”, na categoria “Conhecimento Inicial sobre o NEM”, surgem duas subcategorias: “Falta de Conhecimento”, mencionada por cinco alunos, e “Pouco Conhecimento”, citado por nove, mostrando diferentes níveis de familiaridade dos alunos com o NEM antes de seu início. Esse conhecimento inicial revela informações limitadas e superficiais sobre a proposta, apontando para uma falha significativa na comunicação e preparação para a implementação do NEM. Cinco alunos relataram não ter conhecimento algum, como exemplificado por A5: “Eu não sabia nada. Nem vi propaganda falando sobre o NEM. Eu caí de paraquedas aqui e comecei simplesmente a estudar com essa nova proposta”.

Alguns alunos demonstraram conhecimento parcial sobre o NEM, como A1: “Eu sabia que tinha sido aprovado de reportagem mesmo, [...], assim, para ser posto em prova justamente no ano que eu ia começar o Ensino Médio.” Essa compreensão fragmentada parece influenciada por informações superficiais. Rodrigues (2023) argumenta que a falta de clareza e profundidade



na comunicação pode levar a um entendimento confuso entre alunos, afetando o engajamento e a adaptação ao novo modelo.

Na categoria “Expectativa Inicial Não Atendida”, a subcategoria “Desalinhamento entre Expectativa e Realidade” foi mencionada oito vezes, evidenciando o descompasso entre as expectativas iniciais dos alunos e a realidade. Muitos estudantes ingressaram com a ideia de um ensino mais dinâmico e inovador, mas essa visão foi frustrada.

Esse relato, compartilhado por outros estudantes, reflete a desarticulação entre o prometido e a prática no ambiente escolar. Caldas (2023) observa que a falta de clareza no planejamento e a execução deficiente dos novos currículos geram frustração, principalmente quando as mudanças são vistas inicialmente como grandes inovações. No NEM, o aumento da carga horária e novas disciplinas, percebidos como benefícios, na prática, não atenderam às expectativas, o que comprometeu o engajamento dos alunos.

A introdução de disciplinas cuja utilidade os alunos não conseguem entender agrava essa frustração, intensificando a sensação de que o NEM não cumpriu suas promessas de um ensino mais atrativo e relevante. Em resumo, a desarticulação entre as expectativas dos alunos e a realidade do NEM evidencia a necessidade de uma implementação bem planejada e comunicada, pois a desconexão entre o prometido e o vivido afeta tanto o aprendizado quanto a motivação, sugerindo a importância de revisar criticamente a abordagem do NEM para que atenda às expectativas dos alunos.

A categoria “Organização Curricular” abrange a subcategoria “Redução de Disciplinas Consideradas Essenciais”, mencionada 11 vezes pelos alunos, que criticam a diminuição de matérias fundamentais para sua formação. A distribuição das disciplinas gerou insatisfação, como apontado por A7: “Eu não estudo química e nem física. E tenho só três aulas de matemática na semana. Entendeu? Eu acho que ficou mal distribuído essas aulas.”

A redução da carga horária de matemática, química e física compromete a formação dos alunos, especialmente para exames como o ENEM, que exigem domínio dessas áreas. Silveira (2024) alerta que essa diminuição pode gerar lacunas no aprendizado, afetando o desempenho acadêmico e o acesso ao Ensino Superior. A inclusão de novas disciplinas, cuja relevância não é clara para os alunos, reforça a compreensão de desestruturação curricular. Além do impacto acadêmico, a reorganização afeta psicologicamente os estudantes, que esperavam uma formação sólida e agora se sentem inseguros quanto à adequação do NEM.

Segundo Rocha et al. (2022), quando o currículo não atende às demandas acadêmicas essenciais, há um aumento da ansiedade e desmotivação entre os estudantes, que percebem sua formação insuficiente para os desafios futuros, seja no mercado de trabalho ou nos vestibulares. Assim, a atual redução de disciplinas essenciais no NEM sugere a necessidade de reformular o modelo curricular, promovendo um equilíbrio entre disciplinas tradicionais e novas áreas de conhecimento, a fim de proporcionar aos alunos uma formação relacionada com suas necessidades acadêmicas e profissionais.

A categoria “Aumento da Carga Horária” e a subcategoria “Carga Horária Extensa e Exaustiva” foram mencionadas 12 vezes, com 6 menções ao “Impacto no Cotidiano” e 7 à “Impossibilidade de Conciliar Emprego”. Os alunos consideram a carga horária exaustiva, afetando aprendizado e bem-estar. A7 resume: “Aumento da carga horária, fica muito cansativo. [...] muitos alunos cansados. Então não é vantajoso”. Rodrigues *et al.* (2023) apontam que o aprendizado depende de descanso e saúde mental, e sem esse equilíbrio, a ampliação do tempo escolar pode ser prejudicial.

O aumento da carga horária, além de provocar cansaço, tem gerado impactos no cotidiano dos alunos, dificultando sua gestão de tempo e organização pessoal. Um estudante comentou: “Eu acho que aqui na escola é mais pesado o turno do integral e me atrapalha passar



tanto tempo aqui, sendo que eu poderia chegar mais cedo em casa e poder descansar antes de ir para o meu trabalho, por exemplo” (A5). Essa fala ilustra como a carga horária intensa interfere nas atividades diárias, dificultando a conciliação entre o tempo escolar e outras responsabilidades. Abrantes (2012) aponta que uma carga horária excessiva pode desequilibrar responsabilidades acadêmicas e profissionais, afetando a qualidade de vida e desempenho dos estudantes.

A dificuldade de conciliar estudo e trabalho foi amplamente mencionada pelos alunos. A8 relatou: “Eu pensava que no Ensino Médio eu ia conseguir trabalhar. Só que não, por conta da carga horária. Aí descartei essa opção”. Esse cenário preocupa, sobretudo estudantes que precisam complementar a renda ou buscar autonomia financeira. Mattos e Chaves (2010) alertam que o equilíbrio entre escola e trabalho é essencial, especialmente em contextos vulneráveis, pois sua ausência pode levar ao abandono escolar. Assim, apesar de buscar intensificar o aprendizado, o NEM demanda ajustes que respeitem os limites físicos e mentais dos estudantes.

A categoria “Escolha do Itinerário Formativo” apresenta contrastes entre satisfação e insatisfação. Apenas uma menção indicou contentamento, enquanto três relataram frustração. A11 expressou satisfação ao ver seu itinerário relacionado ao desejo de cursar Psicologia: “Sim, eu sabia. [...] Isso tem tudo a ver com a psicologia. Gostei muito.” Esse relato confirma a importância de itinerários articulados aos interesses acadêmicos e profissionais (Silva, Vicente e Oliveira Filho, 2020). Por outro lado, A9 destacou a falta de escolha: “Não. Não tivemos escolha. [...] Não estou no itinerário que eu preciso.” Essa insatisfação reflete a ausência de flexibilidade na implementação dos itinerários, o que pode gerar desmotivação e desinteresse (Souza, 2023).

Portanto, a escolha do itinerário formativo no NEM é essencial para o sucesso do modelo. Quando os itinerários são coerentes com os objetivos dos alunos, a experiência é enriquecedora. No entanto, a falta de opções e de flexibilidade para escolher o itinerário adequado gera frustração e compromete o aprendizado. Para que o NEM alcance seu pleno potencial, é fundamental que a oferta de itinerários formativos seja mais diversificada e acessível, permitindo que cada aluno siga um caminho de acordo com seus interesses futuros.

A categoria “Benefícios do NEM” aponta as subcategorias “Acesso à Alimentação”, “Reforma Escolar” e “Tutoria”, mencionadas uma vez cada. Já o “Projeto de Vida” e a “Diversidade de Conhecimento” foram citados três vezes cada, enquanto “Protagonismo Estudantil” recebeu seis menções, e a “Ausência de Benefícios” também foi destacada.

A análise dos depoimentos dos alunos revela diferentes entendimentos sobre os benefícios do NEM. Para alguns, aspectos específicos, como o acesso à alimentação, foram valorizados, especialmente para aqueles em condições financeiras vulneráveis. A13 relatou que ter refeições regulares é uma vantagem para quem tem pouca condição em casa, evidenciando o papel da escola como apoio. O NEM também foi associado a melhorias na infraestrutura, como citado por A1, ao mencionar reformas na escola, exigidas pelo novo modelo, indicando que, apesar dos desafios, o programa tem potencial para gerar benefícios duradouros.

O “Projeto de Vida” foi elogiado por incentivar a reflexão sobre objetivos, como apontado por A2. Souza (2023) destaca que iniciativas voltadas ao autoconhecimento auxiliam na definição de objetivos pessoais e profissionais. O protagonismo estudantil, citado seis vezes, foi o aspecto mais valorizado, pois amplia o envolvimento dos alunos na escola. Nazário, Santos e Ferreira Neto (2013) afirmam que essa participação ativa aumenta o engajamento e o senso de pertencimento.

Entretanto, alguns alunos não identificam benefícios no NEM, como A9, que afirmou que, sem o itinerário desejado, “[...] não há benefício”. Essa frustração pode levar à



desmotivação (Costa, 2023). A tutoria, embora menos citada, foi valorizada por A5 como apoio individualizado, alinhando-se à visão de Moran (2019) sobre sua contribuição para o desempenho acadêmico. A diversidade de conhecimento foi apontada como um benefício, como mencionado por A6 ao citar a bioética em filosofia. Apesar de avanços, persistem frustrações, sobretudo pela limitação na escolha dos itinerários.

Na categoria “Compreensão Atual sobre o NEM”, 11 menções associaram o programa ao Ensino Médio em Tempo Integral. A4 expressou essa visão: “Eu acredito que o NEM seja para trazer uma formação mais flexível aos interesses dos estudantes. Agora estudamos em tempo integral e com os itinerários”. Essa interpretação reforça ao entendimento de que o NEM busca atender às necessidades formativas por meio da flexibilização curricular e da carga horária estendida.

A compreensão dos alunos de que o NEM se resume ao tempo integral decorre, em grande parte, da forma como foi implementado. Costa (2023) aponta que a ampliação da carga horária é a mudança mais evidente, enquanto aspectos como a estrutura curricular e os itinerários formativos passam despercebidos. Assim, o NEM acaba sendo identificado, sobretudo, pelo aumento das horas na escola, ofuscando outras propostas pedagógicas.

Adicionalmente, o aumento do tempo de permanência gera entendimentos mistos: alguns alunos valorizam a flexibilidade dos itinerários, enquanto outros consideram a carga horária exaustiva. Essa visão parcial do NEM, centrada no tempo integral, aponta para a necessidade de uma comunicação mais clara sobre os objetivos da reforma, como destaca Laval (2019). A proposta de oferecer uma educação voltada aos interesses dos alunos, por meio dos itinerários, parece, em alguns casos, ser ofuscada pela ênfase no tempo integral. Para que os estudantes possam aproveitar plenamente as oportunidades do NEM, é essencial que o foco vá além da carga horária e inclua a ampliação dos itinerários formativos e a flexibilidade curricular, o que pode ajudar a aproximar mais as expectativas dos alunos da proposta educacional em vigor.

O Tema 2, “Impacto do NEM no Futuro dos Alunos”, na categoria “Preparação para o Futuro”, mostra 17 menções à “Preparação Insuficiente para o ENEM e Vestibular”, 2 à “Necessidade de Conhecimento Complementar”, 2 à “Acredita na Preparação” e 8 à “Influência dos Professores na Preparação e Motivação dos Alunos”.

A implementação do NEM tem gerado preocupações quanto à preparação para o ENEM e vestibulares. A principal crítica dos entrevistados é a insuficiência do currículo para essas provas, gerando frustração diante da redução de disciplinas essenciais. Como relatou A1: “Retirou aulas que são de matérias cobradas no ENEM. O ENEM é o primeiro passo que eu tenho que dar para a minha vida universitária. Se eu não tenho preparo para o ENEM, eu não tenho preparo para entrar em uma universidade.” O depoimento evidencia a desconexão entre o NEM e as demandas dos exames, como alerta Andrade (2023), ao defender um currículo mais articulado a essas exigências.

Alguns alunos relataram a necessidade de buscar conhecimento complementar fora da escola, recorrendo a aulas particulares para suprir lacunas do NEM. A7 afirmou: “Estou estudando fora. Faço curso de redação e de outras disciplinas preparatórias para o ENEM. Mas nem todo mundo pode fazer, né?” Essa desigualdade reflete as disparidades educacionais destacadas por Walthier e Cunha (2022), devido à dificuldade de acesso a recursos complementares. Apesar das críticas predominantes, alguns confiam na preparação oferecida pelo NEM, embora essa percepção seja menos frequente.

A influência dos professores na preparação dos alunos é fundamental. Muitos relataram que, apesar das limitações do currículo, os docentes, por iniciativa própria, preenchem lacunas sobre o ENEM e vestibulares. Como afirmou A4: “Dependemos de professores para trabalhar



questões do ENEM, de vestibular [...]. Se não fosse a iniciativa deles, não teríamos nem isso.” Essa situação evidencia a necessidade de um currículo mais estruturado, como defendem Azevedo e Azevedo (2023), articulado às exigências do mercado e do Ensino Superior. Embora o NEM busque flexibilizar o currículo, os dados revelam insuficiência na preparação para o ENEM e vestibulares, reforçando a necessidade de ajustes para atender melhor às expectativas dos alunos e às exigências acadêmicas.

O Tema 3, “Melhorias e Recomendações para o NEM”, abrange a categoria “Melhoria na Infraestrutura da Escola”, com 9 menções ao “Aumento de Espaços e Conforto para Alunos”. A infraestrutura escolar é uma questão central no contexto do NEM, especialmente em relação à necessidade de mais espaços e conforto para suportar o modelo em tempo integral. Com o aumento da permanência na escola, muitos alunos relatam a falta de áreas adequadas, como observou A2: “Precisamos de estrutura melhor, principalmente pelo fato de ficarmos bastante tempo aqui. [...] estamos bem apertados. Com a reforma, perdemos espaços, como a quadra e a área externa de convivência”. Vasconcelos et al. (2021) ressaltam que a qualidade da infraestrutura é essencial para o sucesso das reformas educacionais. A ausência de espaços adequados para descanso e convivência pode afetar o desempenho acadêmico e desmotivar os alunos. O conforto físico, incluindo salas bem equipadas e áreas recreativas, é fundamental para um ambiente de aprendizagem.

A categoria “Reformulação Curricular” inclui 10 menções à subcategoria “Prioridade para Disciplinas Tradicionais e Preparação para o ENEM”. A reformulação curricular do NEM tem sido criticada por não dar a devida prioridade às disciplinas tradicionais essenciais para o ENEM e vestibulares. Muitos alunos expressaram frustração ao perceberem que o currículo atual não enfatiza as matérias cobradas nesses exames.

Essa observação reflete a desconexão entre a estrutura curricular do NEM e as exigências dos principais exames nacionais. Embora proponha maior flexibilidade, a redução do foco nas disciplinas tradicionais compromete a preparação para o ENEM. Zanatta et al. (2019) alertam que uma estrutura curricular que não atenda às necessidades essenciais dos alunos pode acentuar desigualdades, especialmente entre estudantes de classes socioeconômicas mais desfavorecidas, que não podem arcar com custos de preparação complementar. Assim, os resultados indicam insatisfação com a baixa prioridade dada às disciplinas tradicionais, sugerindo a necessidade de uma reformulação curricular que combine novas áreas de conhecimento com uma base sólida voltada às demandas acadêmicas.

Metáforas como elementos organizadores do modelo figurativo da representação social

Nas entrevistas foi inserida uma questão de indução de metáforas (Andrade, 2006) sobre o NEM, conforme já mencionado. Os alunos fizeram comparações, expressas no Quadro 2: “Clube de Regatas do Flamengo”, “Relógio Digital”, “Carvão”, “Burro”, “Computador”, “Cobra”, “Armário”, “Faca”, “Papagaio”, “Jiló”, “Leoa”, “Lagarta” e “Bicho Bravo”. Para todas eles expressaram justificativas. A análise das metáforas, associada ao conjunto da análise das entrevistas, permitiu propor, como hipótese interpretativa, um modelo figurativo da representação social do NEM para o grupo.



Quadro 2 – Se o NEM pudesse ser outra coisa, por exemplo, um animal, um vegetal, um mineral, o que seria e por quê?

Indução de Metáforas – Alunos		
Metáfora	Frequência	Justificativa
Clube de Regatas do Flamengo	A1	“É uma coisa que eu detesto. Que eu não gosto. Não consigo gostar. Eu detesto. É isso”.
Relógio Digital	A2	“Eu acho que eu associaria a um relógio digital. Por causa do novo sobre o analógico e do tempo que se estendeu. O tempo que fica na escola. Acho que eu associaria a um relógio porque é bom, mas também é ruim. Estende? O tempo torna cansativo, ainda mais sem espaço aqui, mas é para o nosso bem”.
Carvão	A3	“Na escala de matéria, comparando ouro, diamante, enfim, eu acho que o NEM, para nós, alunos, seria um carvão. [...] É algo que não tem tanto valor quanto poderia ter, quanto um ouro, um diamante, enfim. As outras podem se transformar em joias. E o carvão não, né? Nunca se propõe a ser uma joia, né? Como o Ensino Médio não se propõe a ser um projeto que favoreça os alunos”.
Burro	A4	“Um burro. Porque assim, o NEM foi uma ideia burra que não tem consciência para onde vai. Chegou dando coice, é teimoso e ignorante. E nós estamos emburrecendo com essa nova proposta. Ao invés de estarmos nos aprofundando em disciplinas científicas, estamos sete horas do dia na escola envolvidos em mais disciplinas que não nos darão suporte para o nosso futuro”.
Computador	A5	“Eu acho que ele seria um computador. Porque ele é “novo”, e “tecnológico”. Porque adota mais esses meios tecnológicos e diz ser inovador. Eu vejo o Ensino Médio como um negócio mais na tecnologia. [...] Mas você dizer que todos tem um computador, não significa que são os mesmos computadores para todos. Uns tem o computador da hora, com toda inovação, enquanto outros ainda estão com o computador antigo, que não alcança ou faz como o novo. Então só mostra a diferença de realidades, no NEM, entre as escolas e regiões. É isso que o NEM faz. Não tínhamos estrutura física para recebê-lo, mesmo assim foi implementado”.
Cobra	A6	“Eu acho que representando um animal, eu acho que seria muito, sei lá, uma cobra. Então seria uma cobra. Aparentemente tão linda, mas no final está pronta para dar o bote. E nesse caso é em nós alunos que vamos ficar despreparados para competir uma vaga na faculdade. Mão de obra barata, né?”.
Armário	A7	“Como se fosse um armário que você tem muito material acumulado e você precisa descartar para alguém, na verdade para muita gente em um tempo muito curto e as pessoas não estão preparadas para pegar tudo isso e não tem onde colocar, mas você quer que elas levem e as obriga a levar mesmo sem ter onde guardar. Ainda não estávamos preparados para o NEM e mesmo assim, tivemos que adquiri-lo”.
Faca	A8	“Faca. Porque foi literalmente uma facada. Quando cheguei aqui não era isso que eu esperava que ia ser. Tipo, pensei que teríamos aulas direcionadas a vestibulares, sabe? Pensei que teria mais aulas nas matérias que a gente mais precisasse para o vestibular e não que iria colocar outras matérias que a gente não vê necessidade”.
Papagaio	A9	“Um papagaio. Porque fala, fala, fala, mas não faz nada. O que eu fiquei sabendo que prometeu, não vejo nada na prática”.
Jiló	A10	“Acho que ele seria um jiló. Não gosto de jiló, então ele seria um jiló. Porque olhando de fora é bonito, brilhoso né? Mas quando você come é amargo. [...] Como eu disse, é questão da exaustão, né? Da vida tanto pessoal como da escolar. Aí eu acho que seria isso, assim. Pareceria um jiló”.
Leoa	A11	“Uma leoa. Porque ela tem o lado dela de liderança, de comandar e impor. Mas ela também tem o lado sensível, que precisa ser cuidada. Por que da mesma forma que o Ensino Médio, ele vem para tipo, liderar, vem para



Indução de Metáforas – Alunos		
Metáfora	Frequência	Justificativa
		colocar regras, ele também vem para melhorar, né? [...] Então, imagino que seja essa parte sensível dele ali, a parte sensível da leoa. Eu imagino assim”.
Lagarta	A12	“Seria uma lagarta. Poderia virar uma borboleta ou morrer ali no casulo dela mesma. Eu acho que vira uma borboleta. Eu gosto. Eu gosto das matérias. Mas às vezes eu acho muito desnecessário. Igual, a gente tem o agronegócio. Fala sobre investimento, essas coisas. Eu acho muito legal. Juro para a senhora. Mas tirando isso, eu não gosto”.
Bicho Bravo	A13	“Ia ser um bicho bravo, com certeza. [...] Por causa da quantidade de carga horária. Ah, eu penso só em animal grande, tipo urso, essas coisas assim. Um animal grande, feroz. Porque o Ensino Médio também é grande, né? Que é um tempo maior. E porque é uma visão minha. Então é algo feroz que está ali. Se mexer, não vai ser uma coisa boa. Entendeu?”.

Fonte: Elaborado a Partir dos Dados da Pesquisa.

As metáforas reforçam a discrepância entre expectativas e realidade, revelando críticas ao NEM que indicam os desafios enfrentados pela reforma. Os alunos expressaram sentimentos diversos sobre a implementação do NEM, destacando a falta de conhecimento inicial e a surpresa com a nova estrutura com a expressão “caí de paraquedas” pelos alunos A2, A9 e A12. Isso reflete no uso da metáfora “Clube de Regatas do Flamengo” (A1), mostrando rejeição pelo NEM.

Estudantes como A1 e A13 tinham apenas noções superficiais do NEM, obtidas por fontes externas, indicando falhas de comunicação institucional. A metáfora “papagaio” (A9) reforça a ideia de uma educação repetitiva, sem compreensão real, alinhada à crítica de Freire (1996), em que o aluno é tratado como receptor passivo. Ela sugere um sistema que fala muito, mas esclarece pouco e não sustenta a prática que propõe.

A frustração dos alunos aumentou diante do contraste entre as promessas do NEM e sua execução. A1 e A7 esperavam mais dinamismo e inovação. Para A2, o “relógio digital” representa modernização esperada, mas também exaustão e controle. Como aponta Libâneo (2012), a escola impõe ritmos padronizados, muitas vezes desconectados das necessidades dos alunos.

A metáfora “carvão” (A3) sugere expectativa de algo valioso que se revela sem utilidade. Em consonância com Freire (1996), práticas educacionais opressivas esvaziam a motivação dos alunos. Para esse estudante, o NEM não favorece seu desenvolvimento.

A reorganização curricular e a redução de disciplinas essenciais ampliaram a desconfiança dos estudantes. A6 usou a metáfora “cobra” para representar algo que parece atraente, mas esconde riscos e não favorece o acesso à universidade, mostrando-se, por vezes, traiçoeiro.

A metáfora “burro” (A4) expressa a percepção de que o NEM não ajuda na conclusão satisfatória do curso, especialmente pela falta de aprofundamento em disciplinas que consomem tempo. Para alunos que trabalham, como A3 e A13, o ensino integral ampliou dificuldades. A metáfora “armário” (A7) indica tempo insuficiente para “guardar” aprendizagens, expondo o despreparo estudantil diante do NEM.

A metáfora “computador” evidencia desigualdades no acesso ao NEM, refletindo precariedade estrutural: alguns têm condições adequadas, outros enfrentam limitações que prejudicam a aprendizagem.

A metáfora “leoa” (A11) representa o NEM como algo imponente, que exige cuidado e pode melhorar. A metáfora “lagarta” (A12) indica potencial transformador ainda incerto. Já o



“bicho bravo” (A13) mostra um NEM exigente, que sobrecarrega sem oferecer suporte adequado.

A metáfora da "faca" (A8) expressa a decepção, pois a expectativa era de maior acesso ao Ensino Superior. Saviani (2008) destaca que reformas sem planejamento, ao excluir matérias fundamentais, deixam os alunos despreparados. A ausência desses conteúdos compromete a continuidade dos estudos, atuando como um corte na formação educacional. Por fim, o “jiló” representa a amargura gerada pelo descompasso entre proposta e prática.

Os desafios enfrentados mostram que o NEM não atingiu as expectativas, tornando-se uma reforma incompleta devido à sobrecarga, falta de preparo para o ENEM, itinerários limitados e infraestrutura inadequada. Libâneo (2019) alerta que ampliar a carga horária sem melhorias no ensino compromete o bem-estar e a motivação, resultando em cansaço e frustração. O entendimento de que o tempo extra não gera aprendizagem agrava o descontentamento, fazendo com que, apesar de sua proposta inovadora, o NEM permaneça incompleto e insatisfatório para os alunos.

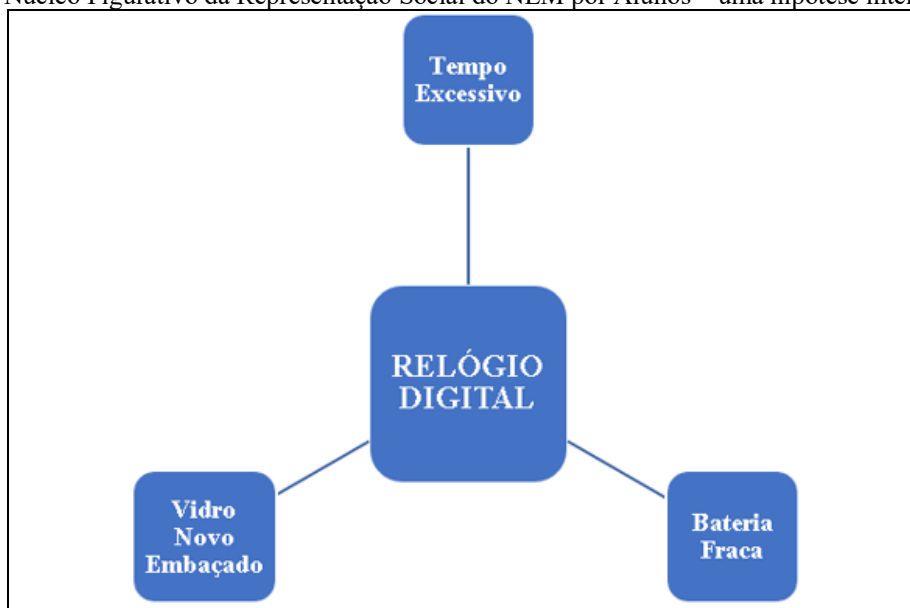
Modelo Figurativo nas Representações dos Alunos sobre o NEM: Uma Hipótese Interpretativa

Ao se analisar figuras de pensamento, como as metáforas, e a abordagem de Moscovici sobre representações sociais, percebe-se que elas se aproximam. Ambas, segundo Lima (2021), exercem uma função cognitiva e constituem uma forma de conhecimento. Ao relacionar pensamento e ação, essas representações orientam a forma como as pessoas percebem e interpretam os objetos sociais.

Conforme Mazzotti (1998), o núcleo figurativo, ou modelo figurativo das representações sociais, inclui figuras de pensamento. Moscovici (2012) enfatiza a relevância da comunicação na criação e disseminação dessas representações, sendo que as metáforas podem contribuir para esse processo. Para Alves-Mazzotti (2008), nas interações sociais os indivíduos recorrem a argumentos para persuadir os outros. Dessa forma, a análise por meio de metáforas se revela como uma possibilidade valiosa para as preferências de pessoas e grupos (Lima, 2021).

A objetivação, como apresentado anteriormente, converte o abstrato em concreto, formando uma imagem ou esquema que integra um modelo figurativo. Essa noção de que a criação de uma imagem mental está ligada a comparações com experiências passadas se aproxima da visão de Mazzotti (1998), que afirma que, no centro desse núcleo estão figuras de pensamento, destacando especialmente a metáfora. A Figura 2 expõe, como hipótese interpretativa, uma proposta de modelo figurativo da representação social do NEM para os alunos entrevistados, incluindo metáforas que condensam e organizam os significados desse objeto.

Figura 2– Núcleo Figurativo da Representação Social do NEM por Alunos – uma hipótese interpretativa, 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A metáfora "Relógio Digital", como figura organizadora, permite observar ramificações significativas que foram interpretadas a partir das declarações dos alunos: "bateria fraca", "tempo excessivo" e "vidro novo embaçado". O "relógio digital" sugere uma experiência em que o tempo é controlado e mecanizado, com a sobrecarga de carga horária sendo vista como uma fonte de exaustão. Esse novo formato faz com que o processo educacional seja percebido como impessoal e cronometrado, com o prolongamento do tempo na escola, um dos principais elementos de insatisfação expressos pelos alunos. Remete também à proposta de inovação no contexto do NEM, proposto como uma iniciativa atual voltada ao uso de tecnologias e novos formatos educacionais. A metáfora sugere que essa inovação não é acessível para todos, e aponta para o contraste entre a expectativa de um sistema atual e a falta de infraestrutura tecnológica e o acesso desigual às ferramentas inovadoras que o programa supostamente oferece. No entanto, essa transição, que sugere um movimento do analógico para o digital, traz à tona uma realidade complexa. Embora o NEM se apresente como uma mudança que busca integrar novas ferramentas e formatos educacionais, nem todos os alunos têm acesso igual a essa inovação.

As falas dos alunos, refletidas nas metáforas, sugerem que, embora o NEM se apresente como uma política inovadora e adaptada às demandas contemporâneas, sua implementação enfrenta barreiras estruturais que impedem que os objetivos propostos sejam alcançados. O contraste entre as expectativas geradas e a realidade vivida pelos alunos aponta para a necessidade de uma revisão crítica das condições práticas de execução do programa, buscando uma perspectiva de equidade e qualidade no processo educacional.

5 Algumas Considerações

O estudo evidenciou que a representação social do NEM entre os estudantes é marcada por ambivalências entre inovação e desgaste, promessa e frustração. As metáforas emergentes — especialmente o "relógio digital" — foram fundamentais para revelar como esses jovens objetivam a política em imagens concretas que expressam suas vivências e críticas.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem evidencia a relevância da análise figurativa para pesquisas no campo das representações sociais, dado seu potencial para acessar dimensões simbólicas profundas do pensamento social. Estudos futuros podem ampliar o escopo para outras escolas, regiões e atores, contribuindo para análises mais amplas sobre o NEM e suas repercussões representacionais.

Referências

ABRANTES, Nyedja Nara Furtado de. **Trabalho e estudo: uma conciliação desafiante**. Editora Realize, p. 1-11, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ed3d2c21991e3bef5e069713af9fa6ca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. **Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: AldaMazzotti_RS_aspectos gerais e aplicações Educação.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

ANADON, Maria; MACHADO, Patrícia Barreto. **Reflexões teórico-metodológicas sobre representações sociais**. Senhor do Bonfim: Eduneb, 2011.

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais**. 2006. 271 f. Orientadora: Clarilda Prado de Sousa. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, Vinícius de. **A frustração de muitos jovens da rede pública com o Enem**. Educação Brasil. 15 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/a-frustração-de-muitos-jovens-da-rede-pública-com-o-enem/a-67407994>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AZEVEDO, Lucas Massensini de; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. A concepção interdisciplinar nos currículos de formação docente em Física de universidades federais brasileiras: a ideia da interdisciplinaridade como refratada nas políticas educacionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 40, n. 1, p. 188-220, abr. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/21757941.2023.e87090>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução N° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,



e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria74622setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

CALDAS, Ana Carolina. **Alunos da rede pública apontam falhas no 'Novo Ensino Médio' que ampliam desigualdades no PR**. Brasil de Fato, Curitiba-PR. 03 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/03/alunos-da-rede-publica-apontam-falhas-no-novo-ensino-medio-que-ampliam-desigualdades-no-pr>. Acesso em: 22 ago. 2024.

COSTA, Maria Clara Oliveira da. **Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e professores de Escolas Cidadãs Integradas Técnicas**. 2023. 88f. Orientadora: Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande. Sumé-PB, 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZAGA, Matheus. **Reforma do Ensino Médio e BNCC: implicações para o Ensino de Física**. 2021, 74p. Orientadora: Sandra Regina Teodoro Galti. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP. 2021.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In M. J. Spink (Org.), **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social** (pp. 17-44). Petrópolis: Vozes, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Representações sociais e subjetividade**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008. 286p.



LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitemp%20-%20A%20escola%20não%20é%20uma%20uma%20empresa-1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola. 2012. 344p.

LIMA, Regina Célia Pinto de. Núcleo Figurativo das Representações Sociais e Figuras de Pensamento. In: Prado de Sousa C., Serrano Oswald S.E. (eds.), **Representações Sociais para o Antropoceno**: Perspectivas Latino-Americanas. O Antropoceno: Politik — Economia — Sociedade — Ciência, v. 32, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7_9. Acesso em: 27 set. 2024.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e Escola: É Possível Conciliar? A Perspectiva de Jovens Aprendizes Baianos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, p. 540-555, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/PfjBbyxwKL34L3YXZkQtZgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MAZZOTTI, Terezinha Bernardes. **Investigando os núcleos figurativos como metáforas**. In: I Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Aplicações. Natal (RN), 25 – 28 de novembro de 1998. Trabalho completo apresentado no Grupo de Trabalho n. 9. Disponível em: <http://www.mazzotti.pro.br/styled/page5/files/nfcomometaforas.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. ed. 29. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 41p.

MORAN, José. **Ampliando as práticas de Mentoria na Educação**. 2019. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua Imagem e seu Público**. Petrópolis: Vozes. 2012. 456p.

NAZÁRIO, Murilo Eduardo dos Santos; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Protagonismo juvenil no Ensino Médio: reflexões acerca da elaboração e implementação dos jogos interclasses. **Pro-Posições**, Campinas, v. 54, n. 34, p. e20210132, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0132>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/LX7xMsqVx6LbPrtK8RbHXqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.



Ribeiro, Luiz Paulo, Antunes-Rocha Maria Isabel. História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia & Sociedade** [en linea]. 2016, 28(2), 407-409[fecha de Consulta 28 de Abril de 2025]. ISSN: 0102-7182. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309346236022>

ROCHA, Joel Bruno Angelo *et al.* Ansiedade em Estudantes do Ensino Médio: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Id on Line Revista Psicologia**, v.16, n. 60, p. 141-158, maio, 2022. DOI: 10.14295/online.v16i60.3418. Disponível em: <https://online.emnuvens.com.br>. Acesso em: 20 set. 2024.

RODRIGUES, Samara. **Entenda o projeto de lei que prevê alterações para o Novo Ensino Médio**. 25 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/entenda-o-projeto-de-lei-quepreve-alteracoes-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RODRIGUES, Ivo Oliveira *et al.* **Saúde mental no contexto de escola de tempo integral e suas implicações na aprendizagem significativa dos discentes**. Conedu de Congresso Nacional de Educação. Editora Realize, 2023. ISSN:2358-8829. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/65818a87006e9_19122023092023.pdf. Anexo em: 29 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa**. Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 2008. 112p.

SILVA. Renan Antônio da; VICENTE, Kyldes Batista; OLIVEIRA FILHO, Fernando Luiz Cas da. Representações Sociais na Implementação de Políticas Públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 8, n. 25, p. 197-208, jan./jun. 2020. ISSN: 2236-045X. Disponível em: <https://revista.uemg.br>. Acesso em: 224 nov. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de Recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, v. 45, n. e267191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4y7QSvHmQJKN4PWfqYqzwbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SOUZA, Alice de. **O Novo Ensino Médio e os impactos para quase 8 milhões de jovens**. Lunetas, 28 de abril de 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luíza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 26 abr. 2023.

WALTHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, n. e119386, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Jdd6KNrCfsqbMbKxBpt5fPF/>. Acesso em: 16 nov. 2023.



VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, out./ dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXXMQ3FVZ9fzJKBgLLt/?format=pdf&lang=pt>. 16 out. 2023.

ZANATTA, Shalimar Calegari *et al.* Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, out./ dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809.3876.2019v17i4p1711-1738>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35183/30862>. 0Acesso em: 17 set. 2024.

