

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS FACULDADE DE EXATAS E TECNOLOGIA – ICET  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MIRIAN MONTEIRO TORRES**

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
PROPOSTAS E PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL EM  
ITACOATIARA-AM**

**ITACOATIARA-AM**

**2025**

**MIRIAN MONTEIRO TORRES**

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
PROPOSTAS E PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL EM  
ITACOATIARA-AM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientador: Prof(a). Dr(a).Fabrício Valentim da Silva

**ITACOATIARA-AM**

**2025**

**MIRIAN MONTEIRO TORRES**

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
PROPOSTAS E PROCESSOS DE IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL EM  
ITACOATIARA-AM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito parcial para obtenção do título de Graduação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrício Valentim da Silva - UFAM  
Orientador(a)

---

Prof. Msc. Paulo Assunção Silva dos Anjos - UFAM  
Avaliador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tiago Pereira Gomes - UFAM  
Avaliador

# Itinerários formativos e projetos de vida no novo Ensino Médio: propostas e processos de implantação na rede estadual em Itacoatiara-AM<sup>1</sup>

*Mirian Monteiro Torres<sup>2</sup>*

*Fabício Valentim da Silva<sup>3</sup>*

## RESUMO

A pesquisa investiga os impactos da Lei 13.415/2017 e da BNCC na organização dos itinerários formativos e do componente Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, com foco na rede estadual do Amazonas e em uma escola de Itacoatiara-AM. O estudo objetiva Investigar como os itinerários formativos e o componente Projeto de Vida são implementados e organizados no currículo da rede estadual do Amazonas, com foco em uma escola pública de Itacoatiara. Adotou-se metodologia qualitativa, baseada na análise documental, entrevista e grupos de discussão com gestora, docentes e alunos. Os dados revelam problemas estruturais, falta de diálogo com a comunidade escolar, redução de disciplinas essenciais e dificuldades na oferta dos itinerários, evidenciando um distanciamento entre a proposta normativa e a realidade das escolas públicas. Conclui-se que o NEM reforçou desigualdades e foi implementado sem condições adequadas, resultando em precarização do ensino e desorientação estudantil. Assim, registra um momento importante da educação brasileira e ajuda a compreender o processo de transição que levou à reformulação da política.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Projeto de Vida. Políticas Educacionais.

---

1 Licencianda em Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas – ICET/UFAM, Itacoatiara, Amazonas, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5324-9008>. E-mail: mirian.torres2001@gmail.com  
2 Doutor em Educação. Universidade Federal do Amazonas – ICET/UFAM, Itacoatiara, Amazonas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8721-7103>. E-mail: fvalentims@ufam.edu.br

*Formative Itineraries and Life Projects in the New High School Model: Proposals and Implementation Processes in the State Network in Itacoatiara-AM*

**ABSTRACT**

*This research investigates the impacts of Law 13.415/2017 and the BNCC on the organization of formative itineraries and the "Life Project" component within the New High School Model (Novo Ensino Médio), focusing on the state network of Amazonas and specifically on a school in Itacoatiara-AM. The study aims to investigate how the formative pathways and the Life Project component are implemented and organized within the curriculum of the Amazonas State Education System, with a focus on a public school located in Itacoatiara. A qualitative methodology was adopted, based on document analysis, interviews, and discussion groups with the principal, teachers, and students. The data reveal structural problems, a lack of dialogue with the school community, a reduction of essential subjects, and difficulties in offering the itineraries, evidencing a gap between the normative proposal and the reality of public schools. It is concluded that the New High School Model reinforced inequalities and was implemented without adequate conditions, resulting in the precarization of education and student disorientation. Thus, this study documents a significant moment in Brazilian education and aids in understanding the transition process that led to the reformulation of the policy.*

**KEYWORDS:** *New High School Model. Formative Itineraries. Life Project. Educational Policies.*

*Itinerarios Formativos y Proyectos de Vida en la Nueva Enseñanza Media: Propuestas y Procesos de Implementación en la Red Estatal en Itacoatiara-AM*

**RESUMEN**

*La investigación indaga los impactos de la Ley 13.415/2017 y de la BNCC en la organización de los itinerarios formativos y del componente "Proyecto de Vida" en la Nueva Enseñanza Media (Novo Ensino Médio), con foco en la red estatal de Amazonas y en una escuela de Itacoatiara-AM. El estudio tiene como objetivo investigar cómo se implementan y organizan los itinerarios formativos y el componente Proyecto de Vida en el currículo del Sistema Estatal de Educación del Amazonas, con énfasis en una escuela pública ubicada en Itacoatiara. Se adoptó una metodología cualitativa, basada en el análisis documental, entrevistas y grupos de discusión con la gestora, docentes y estudiantes. Los datos revelan problemas estructurales, falta de diálogo con la comunidad escolar, reducción de asignaturas esenciales y dificultades en la oferta de los itinerarios, evidenciando un distanciamiento entre la propuesta normativa y la realidad de las escuelas públicas. Se concluye que la Nueva Enseñanza Media reforzó las desigualdades y fue implementada sin condiciones*

*adecuadas, resultando en la precarización de la enseñanza y la desorientación estudiantil. Así, el estudio registra un momento importante de la educación brasileña y ayuda a comprender el proceso de transición que llevó a la reformulación de la política.*

**PALABRAS CLAVE:** *Nueva Enseñanza Media. Itinerarios Formativos. Proyecto de Vida. Políticas Educativas.*

\* \* \*

## Introdução

Após a aprovação da Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, a preocupação em agilizar a aprovação das propostas curriculares nos estados desconsiderou, inclusive, a crise sanitária vivida no país com a pandemia da Covid-19. Em 2020 e 2021, os Conselhos Estaduais atuaram remotamente, e os debates sobre as mudanças curriculares, quando realizados, ocorreram por meio de reuniões síncronas e transmissões ao vivo. A reforma do ensino médio tem se constituído como uma das mais relevantes pautas do setor educacional dos últimos anos. Deve-se destacar que, em 5 de abril de 2023, o Ministério da Educação suspendeu por 60 dias, por meio de portaria, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), criado em 2017, medida que repercutiu positivamente no meio educacional. O Ministério da Educação suspendeu os prazos de parte do Cronograma Nacional de Implementação do NEM e aguarda a conclusão da consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional sobre o ensino médio.

Desde o controverso processo de aprovação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, o campo progressista tem atuado no sentido de denunciar os efeitos deletérios dessa reforma ao processo de escolarização dos jovens do ensino médio. A denúncia tem sido acompanhada por inúmeras pesquisas que se dedicam a compreender tanto os fundamentos político-ideológicos que amparam o

denominado novo ensino médio quanto os processos de sua implantação nos diferentes sistemas de ensino.

Neste contexto, esta pesquisa articula-se a tais esforços investigativos, tanto em âmbito local quanto nacional, com o propósito de mapear os movimentos do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas para a implantação de dois pilares centrais da reforma: os itinerários formativos e o componente Projeto de Vida, com foco em uma escola pública que oferece o Novo Ensino Médio no município de Itacoatiara-AM. O objetivo geral é investigar a implementação e organização dos itinerários formativos e do componente Projeto de Vida no currículo do Sistema Estadual de Educação do Amazonas, com ênfase em uma escola pública localizada em Itacoatiara. Especificamente, busca-se analisar as normativas, pareceres e outros documentos publicados pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas sobre o novo ensino médio e seu currículo naquele município, bem como verificar como se organiza a oferta dos itinerários formativos e do componente Projeto de Vida nessa instituição de ensino da rede estadual que oferta o Novo Ensino Médio. Sendo assim, os dados deste projeto alimentaram o banco de dados da pesquisa intitulada "Itinerários formativos e projetos de vida no novo ensino médio: processos, propostas e sujeitos" (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT No 40/2022 PRÓ-HUMANIDADES), desenvolvida pela Rede Juventude e Ensino Médio - REDE JUVEM, formada por professores e pesquisadores das seguintes universidades: UFAM, UFPA, UEPA, UFC, UEFS, UnB, UFMG, USP, UFSCar, UFRGS e FURG.

A pesquisa contou com financiamento da bolsa de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Itacoatiara.

### **As bases metodológicas da pesquisa**

A metodologia da pesquisa articulou aportes da educação e da sociologia para compreender a política pública de forma contextualizada, adotando

abordagem qualitativa por permitir captar sentidos e significados dos processos internos, considerando que essa abordagem parte da relação dinâmica entre sujeito e mundo real, com vínculo indissociável entre objetividade e subjetividade (CHIZZOTTI, 2009) e entendendo que a apreensão de significados caracteriza pesquisas qualitativas (MINAYO, 2014). Inicialmente foi realizada revisão de literatura sobre a Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional e local e textos clássicos sobre políticas públicas, seguida do mapeamento de documentos do Sistema Estadual de Ensino do Amazonas relacionados ao NEM, tanto do CEE/AM quanto da SEDUC/AM e da CREI em Itacoatiara-AM.

A fase documental envolveu análise de normativas, diretrizes, referenciais, matrizes e documentos oficiais usando categorização, definida como “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitiram a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 36), e os dados foram reunidos também em base nacional da Rede JUVEM para análise comparada (STEINER-KHAMSI, 2010). A equipe da Rede Jovem do Amazonas analisou documentos como o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2021a), a Proposta Curricular e Pedagógica (AMAZONAS, 2021b) e o Documento Orientador do NEM (AMAZONAS, 2023). O processo de análise de conteúdo seguiu etapas de pré-análise, exploração e tratamento dos resultados, com estabelecimento de categorias iniciais e aprofundamento interpretativo.

Na fase de campo organizou-se agenda para realização de Grupos de Discussão com alunos, docentes e gestora de uma escola estadual de Itacoatiara-AM, instituição criada na década de 1980, com estrutura física composta por 22 dependências, mas com problemas de manutenção e desafios estruturais. A escola atende cerca de 720 estudantes no ensino médio regular e mais de 1500 no ensino mediado por tecnologia, sendo a maioria jovens de baixa renda moradores de áreas periféricas ou ribeirinhas, enfrentando dificuldades socioeconômicas, falta de transporte e altos índices de evasão,

especialmente no turno noturno. O PPP aponta práticas pedagógicas ainda tradicionais, embora haja movimento para metodologias participativas com projetos como laboratório de informática, robótica e PRODANCE. A escolha dessa escola se deu pela relevância da escuta dos sujeitos que vivenciam o NEM.

Na fase dos GDs, conduzidos com estudantes e docentes, utilizou-se o Método Documentário de Bohnsack (2009), que busca compreender grupos sociais reconstruindo contextos e modos de pensar e agir. Os GDs foram concebidos como espaço de fala livre, distinto da entrevista tradicional, com o pesquisador atuando de forma discreta, permitindo que estudantes e professores se expressem com autenticidade em suas próprias linguagens. De acordo com Weller (2006), os grupos de discussão funcionam como um instrumento que possibilita ao pesquisador acessar e reconstruir os diferentes meios sociais e o habitus coletivo de um grupo, permitindo analisar fenômenos que emergem das relações sociais, das experiências geracionais e das vivências de exclusão. O autor destaca que observar o discurso dos participantes, tanto em sua organização quanto em seu caráter dramático, é fundamental para compreender a importância coletiva atribuída a determinados temas. Assim, os jovens e os professores que integram os grupos de discussão não são vistos apenas como sujeitos que expressam opiniões individuais, mas como porta-vozes de seus contextos sociais. Nos Grupos de Discussão (GDs), as falas são registradas de maneira literal e acompanhadas de códigos que representam modulação de sonoridade presentes nos diálogos. No âmbito do Método Documentário, essa codificação tem como objetivo reconstruir a conversa, preservando não apenas o conteúdo verbal, mas também a atmosfera e a dramaturgia que caracterizam a interação oral. Dessa maneira, a transcrição ultrapassa a simples reprodução das palavras, buscando evidenciar as emoções, sentidos e significados que emergem das interações, oferecendo uma compreensão mais ampla e profunda da dinâmica do grupo.

Para favorecer ambiente acolhedor foram oferecidos lanches e docinhos, estimulando clima descontraído que fortalecesse a espontaneidade dos participantes e revelasse percepções reais sobre o cotidiano escolar e a implementação do Novo Ensino Médio.

### **Bases legais e normativas da implementação do Novo Ensino Médio no Amazonas**

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Amazonas evidencia que, desde a LDB e o PNE, há um direcionamento para currículos mais flexíveis e voltados à formação integral, com dispositivos como o Art. 35-A ressaltando dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais na construção dos projetos de vida, enquanto o Art. 24 amplia a carga horária e o Art. 36 introduz os itinerários formativos, articulados à BNCC conforme os Artigos 10, 11 e 12 da LDB, que também atribuem às escolas a responsabilidade de orientar as escolhas dos estudantes. Esse arcabouço legal converge com metas do PNE relacionadas à universalização do ensino, interdisciplinaridade e ampliação da educação integral. No Amazonas, entretanto, o processo normativo ocorreu em meio à pandemia, com resoluções do CEE/AM aprovadas de forma remota, incluindo cinco das seis normas publicadas ad referendum, o que marcou o início da implementação do NEM em um cenário de urgência e desigualdades de acesso. A Resolução nº 188/2020 inaugurou a reforma enfatizando a articulação entre Formação Geral Básica (FGB) e itinerários, mas sem indicar como as escolas atenderiam aos interesses estudantis dentro das limitações de infraestrutura e pessoal; posteriormente, ela foi revogada e substituída pelas Resoluções nº 083/2021 e nº 084/2021, que consolidaram a implementação conforme a BNCC, definiram a redução da FGB para até 1.800 horas e estruturaram os itinerários nos quatro eixos nacionais, abrindo espaço para parcerias privadas e para atividades a distância, o que gerou preocupações diante das dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos estudantes da rede pública. Essa regulamentação, embora alinhada ao discurso de formação integral e protagonismo juvenil, expressa

contradições que se aprofundam quando se observa que as escolhas formativas dependem mais das condições das escolas do que dos interesses dos estudantes. A análise de Castro, Caldas e Falcão (2024) evidencia que a operacionalização dos itinerários formativos, especialmente das UCAs e UCEs, fica condicionada ao perfil docente e ao quadro funcional disponível, de modo que as escolhas recaem sobre a gestão escolar e não sobre os jovens, uma vez que os professores precisam completar suas cargas horárias com a parte diversificada do currículo (Castro, Caldas e Falcão, 2024, p. 15). Como apontam esses autores, existe uma tensão entre um discurso pedagógico que valoriza a autonomia e participação estudantil e uma prática marcada por decisões administrativas, revelando que, apesar de a LDB, o PNE e a BNCC proporem currículos flexíveis e centrados no estudante, a implementação no Amazonas evidencia os limites dessa proposta em um contexto de precariedade estrutural, desigualdades sociais e pouco diálogo com a comunidade escolar.

### **Estrutura dos Itinerários formativos na rede pública de ensino do Amazonas**

De acordo com os objetivos no novo ensino médio, a implementação traz consigo uma série de mudanças no currículo e na estrutura educacional, visando oferecer aos estudantes uma formação alinhada às suas preferências e projetos de vida. Essa reforma, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca proporcionar uma formação integral, que considere não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Os itinerários formativos oferecem para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas do seu interesse, seja na formação técnica e profissional, seja nas diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, os itinerários contemplam cinco áreas principais: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da

natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional. Esses itinerários permitem uma “autonomia” e “protagonismo juvenil”, pois segundo essa reforma do NEM, os estudantes têm a liberdade de escolher os caminhos que desejam seguir, de acordo com suas aptidões e aspirações. Sendo assim, os itinerários formativos são definidos como:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Art. 6º, III).

Além disso, a ampliação da carga horária para pelo menos 3.000 horas totais, sendo 1.800 horas para a formação geral básica e o restante para os itinerários formativos, proporciona mais tempo para o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida pessoal e profissional dos estudantes.

**FIGURA 1:** Composição da Arquitetura do Novo Ensino Médio – NEM/AM.



Fonte: Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (2021)

A Figura 1, os Itinerários Formativos serão compostos por Unidades Curriculares Comuns (UCC), Unidades Curriculares de Aprofundamento

(UCAs) e Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), com carga horária mínima total de 1.208 horas nas escolas de jornada parcial, 1.368h nas escolas com o ensino médio noturno, e de 2.400 horas nas escolas de tempo integral. A formação geral básica (FGB) é o principal elemento da parte comum do Novo E.Médio, que corresponde a 60% da carga horária. Ela é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são obrigatórias para todas as escolas do Brasil. Com base os Referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos (Brasil, 2019), a arquitetura do NEM-AM compõe quatro eixos de ênfase na educação dos estudantes. O primeiro é a "Investigação Científica", que busca ampliar a capacidade de investigar a realidade e aplicar conhecimento sistematizado em práticas científicas. O segundo, "Processos Criativos", visa expandir a capacidade de idealizar e realizar projetos criativos relacionados a diversas áreas de conhecimento e formação técnica. O terceiro, "Mediação e Intervenção Sociocultural", tem como foco ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente. Por fim, o "Empreendedorismo" busca expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos alinhados ao seu projeto de vida.

No contexto da rede pública de ensino do Amazonas, os Itinerários Formativos são organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, permitindo uma ampla gama de opções que podem se concentrar em áreas específicas do conhecimento, na formação técnica e profissional, ou ainda na integração de competências e habilidades de diversas áreas. Essa organização é realizada através das Unidades Curriculares Comuns (UCCs), Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs) e Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), cada uma com sua própria carga horária e propósito específico. As UCCs, por exemplo, são componentes curriculares obrigatórios que visam garantir a formação básica de todos os estudantes, orientando-os para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida e para o

prosseguimento dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho. Já as UCAs e UCEs proporcionam uma maior diversificação e especialização, permitindo aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de interesse ou experimentar diferentes áreas do conhecimento.

Embora a proposta dos itinerários formativos esteja fundamentada na BNCC e no discurso de flexibilização curricular, protagonismo juvenil e preparação para a vida e para o mundo do trabalho, sua implementação nas escolas públicas do Amazonas enfrenta desafios que colocam em xeque a viabilidade dessa promessa.

Primeiramente, a estrutura organizacional dos itinerários, composta por **Unidades Curriculares Comuns (UCCs)**, **Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs)** e **Unidades Curriculares Eletivas (UCEs)**, exige que as escolas disponham de uma **variedade de professores qualificados** em diferentes áreas, além de infraestrutura adequada para atender às especificidades de cada eixo formativo (investigação científica, processos criativos, mediação sociocultural e empreendedorismo). Contudo, a realidade da rede pública amazonense mostra limitações evidentes nesse aspecto: há déficit de docentes formados em determinadas áreas, precariedade de laboratórios, bibliotecas pouco equipadas, carência de recursos tecnológicos e, em muitos casos, turmas superlotadas.

Em segundo lugar, o discurso de que os estudantes têm “**liberdade de escolha**” nos itinerários se confronta com a prática. Na maior parte das escolas públicas, os itinerários não são ofertados com base nos interesses dos jovens, mas sim **de acordo com a disponibilidade de professores e a necessidade de complementação da carga horária docente**. Isso significa que, na prática, os estudantes não escolhem itinerários que dialoguem com seus projetos de vida, mas apenas aceitam os arranjos possíveis dentro das condições da escola. Como observam Castro, Caldas e

Falcão (2024), as escolhas recaem mais sobre a “escola” e a “direção” do que sobre os próprios estudantes.

Outro aspecto crítico refere-se à **carga horária**. Embora o modelo preveja 3.000 horas totais, sendo 1.800 destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e o restante aos itinerários, muitas escolas públicas de jornada parcial enfrentam dificuldades para cumprir essa exigência. Além disso, a Resolução nº 084/2021 do CEE/AM abriu a possibilidade de ofertar parte dos itinerários na modalidade a distância (20% no ensino médio regular, 30% no noturno e até 80% na EJA). Tal medida, embora legalmente prevista, é extremamente problemática no contexto amazonense, marcado por desigualdade social e dificuldades de acesso a internet e equipamentos tecnológicos. Para grande parte dos estudantes da rede pública, especialmente em áreas ribeirinhas e rurais, essa medida acentua a exclusão e amplia as desigualdades educacionais.

Dessa forma, a implementação dos itinerários formativos na rede pública do Amazonas esbarra em problemas estruturais, pedagógicos e sociais que impedem a concretização da proposta original do Novo Ensino Médio. Ao invés de garantir **autonomia e protagonismo juvenil**, a reforma tende a reproduzir desigualdades, pois os itinerários são definidos mais pelas **limitações da escola** do que pelos interesses dos estudantes. Em última instância, o que se observa é que o modelo, concebido em nível normativo como uma inovação, quando transplantado para a realidade das escolas públicas amazonenses, evidencia um **descompasso entre teoria e prática**, reforçando a distância entre o ideal de formação integral e a experiência concreta dos jovens da rede pública amazonense.

## Projeto de vida

O Projeto de Vida, que é uma das Unidades Curriculares Comuns (UCCs) nos Itinerários Formativos do Ensino Médio, destaca-se por possuir a maior carga horária e é obrigatório em todas as três séries do ensino médio. Sua carga horária varia conforme o tipo de jornada escolar, sendo maior nas escolas de tempo integral e bilíngues. Esse projeto tem como objetivo principal orientar os estudantes em suas escolhas de vida, promovendo autoconhecimento, cidadania, ética e protagonismo estudantil, além de fornecer conhecimento sobre o mundo do trabalho e ajudar no planejamento dos objetivos dos alunos. Para apoiar o desenvolvimento dessas aulas, a SEDUC elaborou documentos orientadores específicos para as 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries, detalhando o conteúdo e a abordagem pedagógica necessários para essa disciplina (AMAZONAS, 2021b; 2022; 2023). Sendo assim, o componente curricular Projeto de Vida se organiza em três dimensões: pessoal, cidadã e profissional. De acordo com a SEDUC, o Projeto de Vida é considerado uma estratégia fundamental para o fortalecimento do Ensino Médio no Amazonas, pois busca alinhar-se com os anseios dos estudantes, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais dessa etapa. Esse enfoque reforça a visão dos reformadores educacionais, que associam o desinteresse dos jovens em cursar o Ensino Médio à má qualidade dos indicadores educacionais (FERREIRA; RAMOS, 2018; AMAZONAS, 2022).

A inserção do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio no Amazonas não apenas busca despertar maior interesse e compromisso dos jovens com sua aprendizagem, mas também se alinha diretamente aos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a BNCC, especialmente em sua 6<sup>a</sup> Competência Geral, essa iniciativa visa capacitar os estudantes a valorizar a diversidade cultural e a fazer escolhas informadas e responsáveis para sua vida futura, com foco na autonomia e na cidadania (BRASIL, 2018). No contexto do Amazonas, essa competência é vista como fundamental para que os jovens possam gerir suas vidas, estabelecer e perseguir metas de forma determinada (AMAZONAS, 2022). No entanto, a centralização desse processo nos próprios jovens pode levantar

questionamentos sobre a real eficácia dessa abordagem, considerando que o sucesso na concretização de projetos de vida muitas vezes depende de fatores externos e do apoio institucional, algo que nem sempre é garantido nas realidades desafiadoras do sistema educacional.

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) do Amazonas sugere que, embora qualquer professor possa ministrar as aulas do componente Projeto de Vida, é preferível que o docente seja da área de Linguagens e suas Tecnologias ou de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com habilidades em comunicação e boas relações interpessoais. A seleção dos professores responsáveis por ministrar o componente Projeto de Vida cabe à equipe gestora da escola, que deve escolher os docentes com base na disponibilidade de carga horária, independentemente de sua área de formação. A orientação é que qualquer professor, desde que tenha carga horária disponível, pode ser designado para essa função (AMAZONAS, 2022). A SEDUC enfatiza que o professor deve acolher as dúvidas e angústias dos estudantes, bem como cultivar valores éticos como justiça, solidariedade e respeito. Além disso, é ressaltada a importância do professor buscar aprimoramento intelectual para desenvolver tanto seu próprio autoconhecimento quanto o dos alunos, atuando assim mais como um "coaching pessoal" que promove padrões comportamentais e emocionais voltados para a concretização de projetos dos jovens, em vez de focar no desenvolvimento integral do aluno.

### **Grupo de discussão (GD) com estudantes, Docentes e entrevista com a Gestora: Rebatimentos da implantação do NEM**

No âmbito da pesquisa, foram realizadas atividades de campo que contaram com a participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar. Entre elas, destacam-se os grupos de discussão com estudantes do turno da tarde, organizados em dois grupos: o primeiro formado por seis meninas e o segundo composto por três meninas e dois meninos. A seleção dos

participantes ocorreu por meio da indicação da gestão escolar, sendo todos voluntários. Para garantir a ética do processo, foram encaminhadas cartas de autorização aos responsáveis, acompanhadas de termos de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo. Os estudantes também preencheram uma ficha de perfil, que possibilitou reunir informações sobre sua trajetória escolar e perspectivas acadêmicas.

Além dos alunos, a pesquisa incluiu um grupo de discussão com docentes, reunindo cinco professores, três mulheres e dois homens, que igualmente preencheram fichas de perfil voltadas à sua formação e experiência profissional. A gestora da instituição também contribuiu com uma entrevista individual, seguindo os mesmos procedimentos metodológicos.

A partir da análise dos grupos de discussão é possível inferir sobre a realidade em que se encontram as escolas da rede estadual de ensino sobre o Novo Ensino Médio.

### ***As análises dos dois grupos de discussão com estudantes***

A análise conjunta dos dois grupos de discussão com estudantes revela uma percepção amplamente crítica sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Para as alunas do primeiro grupo, a mudança ocorreu de forma repentina e sem diálogo, como expressou uma delas: “Apareceu do nada no primeiro ano de ensino médio sem consentimento dos alunos. Só foi decidido pelo governo”. Esse sentimento de imposição também aparece no segundo grupo, no qual os estudantes relataram que “não chegaram a debater com alunos [...] a gente ficou sem entender nada”, evidenciando a ausência de participação discente em um processo que impacta diretamente suas trajetórias escolares.

A redução da carga horária das disciplinas essenciais, especialmente português e matemática, foi apontada como um dos principais prejuízos. Uma aluna destacou que “o que a gente mais precisa, português e matemática,

estão ficando de fora [...] matemática, só uma aula”, demonstrando preocupação com o preparo para exames como ENEM e vestibulares. No segundo grupo, além dessa perda de foco, os estudantes relataram frustração e sensação de desorientação diante da troca das disciplinas tradicionais por conteúdos considerados pouco relevantes: “Praticamente acabou com a nossa esperança de estudo naquilo que a gente vinha focando”, afirmou uma aluna, revelando o impacto emocional da reforma.

Outro elemento recorrente entre os dois grupos é a percepção de que muitas das novas disciplinas não apresentam sentido prático ou relação com seus objetivos de vida. No primeiro grupo, as alunas afirmaram que “matéria que vem, que não tem nenhum sentido de estudar”, enquanto no segundo grupo os estudantes reforçaram que a fragmentação dos novos componentes curriculares causa confusão, como relatou uma aluna: “É tudo cálculo, chega a confundir”. Além disso, a falta de professores preparados e de explicações claras foi uma queixa comum: “Tem professor que passava umas coisas pra gente dessas novas matérias, que a gente chegava a não entender praticamente nada”.

Ambos os grupos também denunciaram a ausência de escolha no processo. Embora o NEM prometa flexibilidade e itinerários formativos ajustados aos interesses dos jovens, os estudantes afirmam que não tiveram opção: “A gente tem que assistir essas matérias porque são obrigatórias. Se a gente faltar, a gente reprova”, afirmou uma aluna do primeiro grupo. No segundo, apenas uma experiência pontual com o professor de Raciocínio Lógico foi lembrada positivamente, já que ele foi “o único que perguntou se a gente ia querer outra matéria”.

A sobrecarga também aparece como problema. Os estudantes relataram aumento de atividades e cansaço extremo, como quando um aluno afirmou: “Tem vez que eu passo a madrugada inteira fazendo atividade”. Esse

acúmulo, somado à falta de clareza sobre os novos conteúdos, contribuiu para um ambiente de desmotivação.

O contexto socioeconômico local agrava ainda mais as dificuldades. Segundo as alunas do primeiro grupo, muitos jovens têm poucas oportunidades de trabalho e precisam migrar para estudar, o que dificulta a continuidade dos estudos: “Aqui, se trabalhar um dia todo é R\$ 75,00. [...] O máximo”, relatou uma delas, evidenciando que o NEM não leva em consideração as desigualdades da região.

Apesar das críticas, os dois grupos reconheceram aspectos positivos no Projeto de Vida. Para as estudantes do primeiro grupo, a disciplina “incentiva a gente a se organizar” e ajuda a planejar o futuro. No segundo, foi vista como oportunidade de reflexão e diálogo, como expressou um aluno: “Ela chegou até a fazer uma roda de conversa”, e uma aluna destacou que o componente “prepara a gente pra pensar lá na frente”.

Entende-se, o conjunto das falas evidencia que o Novo Ensino Médio, tal como implementado, apresenta falhas na comunicação, no planejamento e na contextualização da proposta. Os estudantes se sentem sobrecarregados, excluídos das decisões e desassistidos diante de mudanças bruscas, que nem sempre dialogam com suas necessidades. Embora existam elementos com potencial formativo, como o Projeto de Vida, esses pontos positivos não compensam a ausência de diálogo, a redução das disciplinas essenciais e a falta de alinhamento entre currículo e realidade local.

### ***Análise do Grupo de Discussão com os Docentes***

A análise do grupo de discussão com os docentes revela uma percepção fortemente crítica sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola. Para os professores, a reforma foi instituída sem considerar as condições reais das escolas públicas e sem o suporte necessário para que suas propostas pudessem ser efetivamente aplicadas. O Professor 1 (M) sintetiza

essa percepção ao afirmar que “tem que mudar a estrutura escolar, porque houve novas propostas, novos currículos, e aí também tem que aperfeiçoar o físico”, destacando que nada disso ocorreu e que, por isso, o novo modelo “não está sendo tão proveitoso como a proposta promete”. A falta de infraestrutura aparece também na fala da Professora 2 (F), que classifica a implementação como “desastrosa”, especialmente porque as aulas remotas previstas no modelo são inviáveis: “Nossa escola não é de tempo integral, os tempos que exceder ficaram para remoto, sendo que a tecnologia nossa e dos alunos, internet não existe”. A Professora 3 (F) reforça essa impossibilidade ao questionar: “Como é que dá uma aula de cultura digital se eles não têm acesso à internet, se eles não têm acesso à tecnologia?”, revelando o abismo entre a proposta inovadora e a precariedade da rede pública.

Outro ponto central é a redução drástica da carga horária das disciplinas tradicionais, consideradas fundamentais para a formação acadêmica dos estudantes. “Era quatro aulas de língua portuguesa, agora são duas; no terceiro ano, quatro, agora é uma”, denuncia a Professora 2 (F), que questiona como é possível preparar um aluno “para o vestibular com uma aula por semana”. A retirada de aulas essenciais também afeta outras áreas, como aponta o Professor 4 (M): “Retirar três aulas de física da terceira série para uma [...] foi uma perda muito grande”. Os docentes demonstram desmotivação e deslocamento diante da nova divisão curricular, especialmente ao serem obrigados a ministrar disciplinas que fogem de sua formação. O Professor 1 (M) expressa essa dificuldade ao afirmar que sua área é de Ciências Naturais, mas que muitos itinerários “são humanas”, tornando-se “um desafio muito grande”. A Professora 2 (F) expressa angústia por perder aulas de Língua Portuguesa e ter recebido, em troca, quatro de “narrativas amazônicas”: “É a pior coisa que tem, você fazer algo que você não gosta [...]. Eu me sinto angustiada com esse itinerário”.

Na mesma direção, a Professora 5 (F) acrescenta que, voltada para as escolhas profissionais, é especialmente desafiadora. Segundo ela, muitos

jovens ainda não têm maturidade ou clareza para planejar sua trajetória acadêmica e laboral: *“Você tem que buscar uma situação para fazer ele acreditar naquilo. [...] Eu me sinto com a vontade de dizer para ele que nem eu acredito naquilo lá, mas eu não posso fazer isso”*. Essa fala traduz o dilema docente: manter a motivação e o discurso otimista, mesmo quando o próprio professor duvida da efetividade da proposta diante da realidade socioeconômica dos alunos.

Além disso, os docentes relatam falta de capacitação adequada. A Professora 3 (F) conta que, nas formações recebidas, *“os instrutores disseram que iam aprender junto com a gente, que nem eles sabiam o que de verdade era”*, evidenciando a desorganização do processo. Para a Professora 5 (F), o governo perdeu a oportunidade de preparar os profissionais durante a pandemia: *“Eles quiseram fazer tudo ao mesmo tempo e não deu em nada”*.

Os professores também mencionam a inadequação dos materiais didáticos, especialmente dos livros. Segundo a Professora 2 (F), os livros recebidos seguem a lógica do ENEM e *“não têm nada a ver com o itinerário”*. A Professora 3 (F) cita o material de Cultura Digital como exemplo de inadequação: o linguajar *“decepcionante”* faz com que os alunos *“debocham da gente”*. Na ausência de materiais apropriados, os docentes relatam improvisação constante: *“É um barbante, é um papel, é uma cartolina... A gente vai assim”*, conta a Professora 2 (F), enquanto a Professora 3 (F) sintetiza: *“Vira nos trinta, nós aprendemos”*.

A sobrecarga emocional e psicológica também aparece de forma significativa. A Professora 3 (F) relata que os professores acabam assumindo papéis que deveriam ser exercidos por psicólogos: *“Como é que eu vou fazer com que o aluno entenda quem ele é, se eu não tenho formação psicológica para isso?”*. A Professora 2 (F) complementa dizendo: *“Nós somos os psicólogos deles [...] porque a burocracia é enorme”*. Esse acúmulo de funções evidencia a fragilidade do suporte institucional e a precarização do trabalho docente.

Os professores também denunciam que o NEM aprofunda desigualdades. Para a Professora 5 (F), “continua aquela escola para os ricos e a escola para os pobres”, indicando que a reforma não democratiza oportunidades; ao contrário, reforça desigualdades já existentes. Além disso, os docentes relatam que muitos estudantes não acreditam em seu potencial ou em perspectivas de ascensão. Segundo a Professora 2 (F), “eles não acreditam que podem fazer uma faculdade”, reflexão que ela conecta à própria trajetória: “Eu também não acreditava em mim”. Essa falta de referências e de expectativas contribui para o sentimento de despreparo, confirmado quando a Professora 3 (F) relata que seus ex-alunos, ao ingressarem no ensino superior, dizem: “Professora, não sei nem o que estou fazendo”.

Mesmo diante de tantas dificuldades, os docentes demonstram comprometimento com os estudantes. A Professora 5 (F) afirma: “Se eu preciso gastar meu dinheiro, eu gasto [...]. Eu gosto de ver os resultados”. No entanto, a falta de professores em disciplinas essenciais compromete o trabalho. A Professora 2 (F) relata: “Nós passamos dois anos sem professor de língua portuguesa [...] e o governo não coloca outro professor”.

Assim, o conjunto das falas revela um quadro de frustração, cansaço e descrédito em relação ao Novo Ensino Médio. Para os professores, reconhecem a proposta, especialmente no Projeto de Vida, mas apontam que, na prática, a falta de infraestrutura, a ausência de formação, a inadequação dos materiais, a precariedade socioeconômica e o descompasso dos itinerários com a realidade amazônica inviabilizam uma implementação bem-sucedida. Para eles, o NEM, tal como aplicado, não representa modernização, mas sim uma política desarticulada, excludente e distante das necessidades da escola pública.

## **Reformulação do Novo Ensino Médio regulamentada pela Lei nº 14.945/2024**

O Novo Ensino Médio (NEM) passou por um processo de implementação e reformulação ao longo dos últimos anos, refletindo debates intensos sobre currículo, flexibilização e políticas educacionais no Brasil. em 5 de abril de 2023, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu, por meio de portaria, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) por 60 dias, repercutindo positivamente no meio educacional. A suspensão incluiu os prazos do Cronograma Nacional de Implementação do NEM, aguardando-se a conclusão da consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional sobre o ensino médio.

Diante disso, a Política Nacional de Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 14.945/2024, busca tornar a educação mais atrativa e relevante para os estudantes, reduzir a evasão escolar e ampliar as oportunidades de aprendizado. O processo decorreu de uma ampla consulta pública realizada em 2023, que considerou as percepções de estudantes, professores e gestores sobre o NEM, além de ouvir especialistas e instituições da área educacional. Entre as principais mudanças, destacam-se o aumento da carga horária da formação geral básica, a definição dos itinerários formativos conectados às áreas do conhecimento, e a valorização do ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio (Brasil, 2024).

Entre as mudanças, destaca-se o aumento da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, o retorno das disciplinas tradicionais ao currículo obrigatório, a redução da carga dos itinerários formativos para 600 horas e a exigência de que as escolas ofereçam ao menos dois itinerários. Além disso, a nova legislação reforça a obrigatoriedade da oferta de escolas noturnas nos municípios com demanda e a importância de uma política nacional de formação continuada para professores.

Portanto, desde o controverso processo de aprovação da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, o campo progressista tem atuado para denunciar os efeitos negativos dessa reforma sobre a escolarização dos jovens. Essas denúncias se apoiam em pesquisas que investigam desde os fundamentos político-ideológicos da reforma até os processos de implantação nos sistemas de ensino.

## **Conclusão**

A análise documental sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Amazonas, especialmente em Itacoatiara, evidencia grandes desafios para adaptar a política nacional às realidades locais. As diferenças entre contextos urbanos e rurais, as dificuldades de acesso nas comunidades ribeirinhas e as limitações estruturais dificultam a oferta de uma educação equitativa e de qualidade.

Os relatos de gestores, professores e estudantes indicam que o NEM foi implementado de forma verticalizada e descolada das realidades das escolas, resultando em improviso, sobrecarga e desmotivação. Sem investimentos em infraestrutura, formação docente e participação estudantil, a política se distancia dos jovens em vez de aproximá-los.

A análise crítica do modelo revela ainda que o NEM funcionou como um projeto intencional de manutenção das desigualdades sociais, ao reduzir componentes curriculares ligados ao pensamento crítico e limitar a capacidade dos estudantes de compreender, questionar e transformar as estruturas de poder existentes. Ao restringir o acesso a conhecimentos que permitem interpretar a realidade social, a reforma contribuiu para reproduzir padrões históricos de exclusão.

Embora o estudo se baseie na Lei nº 13.415/2017, posteriormente revogada e substituída pela legislação de 2024, ele permanece relevante. O trabalho registra um momento importante da educação brasileira e ajuda a compreender o processo de transição que levou à reformulação da política. A investigação sobre itinerários formativos e Projeto de Vida continua atual, contribuindo para análises comparativas entre o modelo de 2017 e a nova lei.

Diante desse contexto, impõe-se a questão: Que escola a Lei nº 13.415/2017 pretendia construir, que tipo de estudante buscava formar e até que ponto os itinerários formativos realmente garantiram uma formação científica capaz de possibilitar o ingresso e a permanência desses jovens na universidade?

## Referências

AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Amazonas. Manaus, 2021b. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/>>. Acesso em: 15 setembro. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Educação do Amazonas. Referencial Curricular Amazonense – Ensino Médio, 2021a. Disponível em: <<https://anec.org.br/wpcontent/uploads/2021/05/RCA-Ensino-Medio.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução AD REFERENDUM nº 83 de 19 de julho de 2021. Estabelece cronograma para a Implementação da Base Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. Manaus: CEE/AM, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução AD REFERENDUM nº 84 de 19 de julho de 2021. Estabelece Normas para Implementação do Novo Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas. Manaus: CEE/AM, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução AD REFERENDUM nº 85 de 21 de julho de 2021. Aprova o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017 para as instituições públicas e privadas da rede estadual de ensino do Amazonas e dá outras providências. Manaus: CEE/AM, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução AD REFERENDUM nº 126 de 26 de agosto de 2021. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para implementação das alterações da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao ensino médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, Resolução CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018, Resoluções CEE/AM nº 84 e nº 85/2021, e Resolução CNE/CEB nº 01, de 28 de maio de 2021, a serem operacionalizadas na rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC). Manaus: CEE/AM, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução AD REFERENDUM nº 163 de 30 de novembro de 2021. Emenda nº 01 à Resolução nº 083/2021-CEE/AM que estabelece o cronograma para implementação da BNCC do Ensino Médio/RCAEM. Manaus: CEE/AM, 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar. Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica. Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Documento Orientador UCC Projeto de Vida, Manaus, 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOHNSACK, R. *Generation, milieu und geschlecht: Ergebnisse aus gruppendifkussionen mit jugendlichen*. Opladen: Leske/Budrich, 1989.

BOHNSACK, Ralf. *Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos Métodos Qualitativos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Ensino Médio**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CASTRO, J. M. de; CALDAS, R. S. M.; FALCÃO, N. M. Percursos formativos no contexto da implementação do novo Ensino Médio no Amazonas: de quem é a escolha?. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16503. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 83-112, 2018.

GARCIA, F. M. et al. (Orgs.). *A educação na Amazônia e outras realidades: um debate possível*. Curitiba: CRV, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

STEINER-KHAMSI, G. The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 54, n. 3. 2010.

WELLER, Wivian. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o*

método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Recebido em mês de ano. (O autor deve preencher o campo marcado em azul na data da  
submissão).

Aprovado em (mês) de (ano).