

# O que é isto que se mostra, o Novo Ensino Médio?

## *What is this that is being shown, the New High School curriculum?*

Vinicius Santos **DUART**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECCMat/UFMG

Vivian dos Santos **CALIXTO**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECCMat/UFMG

Correspondência do autor:

vsduart@gmail.com

### RESUMO

Os normativos curriculares mais recentes têm determinado um conjunto de alterações na Educação Básica e Superior. No âmago desse movimento encontra-se a Lei 13.415/2017, que catalisou alterações significativas na estrutura da etapa final da Educação Básica, e ficou popularmente conhecida como Novo Ensino Médio (NEM). Mediante esse cenário, desenvolvemos uma Revisão Sistemática da Literatura que assumiu como fenômeno de investigação o NEM e intencionou compreender o que a comunidade científica tem produzido, especialmente nas pesquisas que contemplam as vivências e experiências de professores de Ciências da Natureza em escolas públicas. Nosso interesse, restrito a investigações de campo, se justifica mediante a vasta produção de cunho documental existente. Nesse sentido, foram mapeadas quatro dissertações e uma tese, em duas plataformas (Google Acadêmico e *Scielo*). Nossa investigação se orientou mediante os pressupostos da pesquisa qualitativa, com análise do material empírico ancorada nos princípios teórico/metodológicos da Análise Textual Discursiva. Do movimento de análise emergiram cento e trinta e três unidades de significado, sete categoriais iniciais, três intermediárias e uma final. Como pista emergente desvela-se a dimensão da condição, do ser professor e estudante no NEM. Essa condição se caracteriza a partir de uma formação ceifada de sua potência, especialmente por meio da desvalorização docente e da negação ao direito à qualidade da formação integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** Revisão Sistemática da Literatura, Lei 13.415/2017, Professores de Ciências da Natureza.

### ABSTRACT

Recent curricular regulations have brought about a series of changes in Basic and Higher Education. At the heart of this movement is Law 13.415/2017, which catalyzed significant changes in the structure of the final stage of Basic Education, and became popularly known as the New High School (NEM). In this context, we developed a Systematic Literature Review that took the NEM as the phenomenon of investigation and aimed to understand what the scientific community has produced, especially in research that considers the experiences of Science teachers in public schools. Our interest, restricted to field investigations, is justified by the vast existing documentary production. In this sense, four dissertations and one thesis were mapped on two platforms (Google Scholar and SciELO). Our investigation was guided by the assumptions of qualitative research, with the analysis of empirical material anchored in the theoretical/methodological principles of Discursive Textual



Analysis. From the analytical process emerged one hundred and thirty-three units of meaning: seven initial categories, three intermediate categories, and one final category. As an emerging clue, the dimension of the condition of being a teacher and student in the NEM (National High School Exam) is revealed. This condition is characterized by a training deprived of its potential, especially through the devaluation of teachers and the denial of the right to a quality, comprehensive education for students.

**Keywords:** Systematic Literature Review, Law 13.415/2017, Science teachers.



## INTRODUÇÃO

O título deste texto, e o modo de perguntar a que se refere, gera estranhamento para muitos. Diante desse cenário, antes de avançarmos nas palavras, frases e parágrafos que estruturam esse exórdio destinaremos um breve momento para abordagem das escolhas teórico/metodológicas que inspiram nossa forma de perguntar.

Em nossa pesquisa, o foco se concentra no fenômeno: Novo Ensino Médio, e o questionamento que catalisou nosso itinerário investigativo se estruturou como: o que é isto, o Novo Ensino Médio? Nesse processo nos inspiramos nas reflexões de Bicudo e Klüber (2013, p. 25, grifos dos autores):

Tal interrogação, em geral denominada pergunta/questão, se ancorou em um desacerto, em uma posição desajeitada entre o compreendido sobre o que é mais ou menos aceito como dado [...] e o movimento interrogante que realizamos como pesquisadores. Demoramo-nos na própria pergunta a fim de esclarecer o que ela dizia; em outras palavras, em busca de clareza a respeito do modo pelo qual se constrói o conhecimento do interrogado. Ao mesmo tempo que esse processo foi sendo efetuado, ele se mostrou importante por apontar o que está sendo investigado para clarear os caminhos mais condizentes a percorrer para investigar o indagado.

Após apresentar esse marcador importante, em torno do nosso modo de perguntar, podemos avançar na apresentação e contextualização do nosso fenômeno em estudo, o Novo Ensino Médio. Estamos imersos em um contexto de (contra)reformas, tal como demarcam Ramos e Frigotto (2017). Os documentos normativos da última década têm determinado alterações significativas na Educação Básica em sua totalidade e se estendido à Educação Superior.

Desde 2015, com as primeiras versões da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vivenciamos episódios inimagináveis, tais como o *impeachment* de uma presidenta em 2016 e uma pandemia em 2020. Com a efetivação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff o solo se tornou prolífico para a implementação de propostas que encontravam resistência, tal como a conversão da Medida Provisória N. 746, de 22 de setembro de 2016, na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que determinou o Novo Ensino Médio - e deu força de Lei a BNCC (Calixto, 2023).

Desde então, a proposta do Novo Ensino Médio foi intensamente analisada, investigada e problematizada gerando incontáveis críticas. Em seu âmago estava determinado o aumento progressivo da carga horária anual do Ensino Médio e sua (re)estruturação mediante duas dimensões, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

Em nosso contexto, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), experienciamos um processo acelerado de implementação da proposta via escolas-pilotos, logo no ano letivo de 2021 - durante a pandemia (Marques-de-Oliveira *et al.*, 2022). Perboni e Lopes (2022, p. 392) abordam esse complexo cenário no relato a seguir:

O Novo Ensino Médio foi operacionalizado em 122 escolas-piloto, sendo 43 de período parcial e 79 de período integral. Para essas escolas, houve a oferta de dois Itinerários Formativos Propedêuticos e dos Itinerários Formativos Profissionais listados acima. Os dois Itinerários Formativos Propedêuticos eram integrados: Linguagem e suas Tecnologias junto com Matemática e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas tecnologias junto com Ciências Humanas e suas Tecnologias. Professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das 122 escolas-piloto participaram da Formação Continuada do Novo Ensino Médio (LIVE SED/MS, 2021), que aconteceu em ambiente



virtual de aprendizagem, sem espaço para discussão, debate ou crítica sobre a reforma cujas mudanças foram implementadas nas escolas selecionadas.

A verticalidade e a antidialogicidade da proposição da (contra)reforma do Novo Ensino Médio perpassou sua elaboração e homologação, catalisada por um cenário de golpe jurídico-midiático-parlamentar, como definido por Saviani (2020), ou golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, como proposto por Diniz-Pereira (2021). Essa égide já apresentava pistas potentes para compreensão das intencionalidades da proposta. Conforme demarcam Ramos e Frigotto (2017, p. 29):

Todas as ditaduras ou golpes em nossa história, de maior ou menor profundidade, buscam, pois, salvaguardar os domínios do capital; e todas as ditaduras e golpes necessitam intervir na disputa das ideias e nossos processos educativos. Por isso, ditaduras e golpes efetivam, concomitantemente, contrarreformas no plano econômico, político, educacional e cultural. Sua natureza e profundidade, nos dias atuais, estão relacionadas à crise estrutural do sistema capital que, para prosseguir, necessita ser cada vez mais destrutivo e violento contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos.

Dentre as críticas vinculadas a (contra)reforma do Novo Ensino Médio destacam-se: “a antidialogicidade; o anacronismo teórico/metodológico; a desconexão para com a realidade da Escola Pública; a falácia da liberdade de escola e flexibilização curricular; e o pano de fundo nefasto que tenciona desresponsabilizar, de forma progressiva, o Estado para com a oferta de uma Educação Pública e de Qualidade” (Calixto, 2023, p. 95-96).

Diante dessa conjuntura, assumimos o

desafio de compreender esse fenômeno, complexo e plurifacetado, o Novo Ensino Médio. Nesse intento, desenvolvemos uma Revisão Sistemática da Literatura a partir da análise rigorosa e criteriosa de estudos já publicados, especialmente aqueles com realização de pesquisa de campo atenta às experiências de professores vinculados a área de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) em escolas públicas. Por meio desse movimento, intencionamos, mais concretamente, compreender e refletir acerca da sua implementação e os impactos no campo das Ciências.

Silva, Chrispino e Melo (2025, p. 19) ao realizar uma Revisão Sistemática da Literatura, com foco no Novo Ensino Médio, destacam como temáticas encontradas com maior frequência “o processo de regulamentação e/ou de implementação do Novo Ensino Médio nos estados; forma de organização e BNCC-EM; formuladores e presença do setor privado e empresarial na política educacional em tela”. Como temas menos frequentes mencionam a realização de entrevistas com foco nos estudantes (Silva; Chrispino e Melo, 2025). Da nossa leitura, outra dimensão que se destaca refere-se à discrepância entre a quantia de pesquisas de cunho documental e de campo, sendo a primeira amplamente mais contemplada.

Ante ao exposto, entendemos que nosso interesse em compreender o fenômeno do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores de Ciências da Natureza se configura como uma aresta importante de ser considerada. Especialmente quando examinamos o argumento de Benites, Santos e Calixto (2024, p. 19):

A efetividade do NEM depende de uma avaliação crítica e de ajustes contínuos para garantir que os objetivos educacionais sejam atingidos e que a qualidade do ensino não seja comprometida. Entre o “canto da sereia” e a realidade desvelam-se distâncias abissais. Em suma, se a



(contra)reforma gerasse bons resultados os frutos seriam atribuídos aos proponentes, mas como a realidade tem apresentado outro cenário, recorre-se a culpabilização do professor, mais uma vez.

Como professores (sendo o primeiro autor professor e coordenador e a segunda autora formadora de professores), nos incomoda a culpabilização que os professores e os profissionais da educação recebem mediante a obtenção de índices e cenários indesejados pelos gestores de alto escalão. Além do exposto, nos preocupa a forma e o conteúdo que vem perpassando os objetivos de aprendizagem a que nossos estudantes estão submetidos. Sobretudo, pela ênfase nos resultados em detrimento do processo.

Portanto, nossa revisão pretendeu entender algumas das arestas exacerbadas pelo Novo Ensino Médio, tal como o epistemicídio (Süssekind, 2019) e as desventuras experienciadas pelos professores em um contexto de sofrimento e/ou adoecimento psíquico (Alvim e Messeder-Neto, 2023). Posto isso, nosso artigo encontra-se estruturado mediante cinco dimensões, sendo estas: (1) o exórdio – aqui comunicado; (2) os elementos de ancoragem teórica; (3) as dimensões metodológicas; (4) o movimento fenomenológico: as pitas emergentes; e (5) o princípio do fim.

## ELEMENTOS DE ANCORAGEM TEÓRICA

A gênese, de ordem pragmática, do Novo Ensino Médio pode ser demarcada a partir do movimento de conversão da Medida Provisória N. 746, de 22 de setembro de 2016, na Lei N. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conforme mencionado na dimensão anterior. Por meio desse normativo, mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram operacionalizadas. Em uma

pesquisa de cunho documental Calixto (2023, p. 89, grifos nossos) mapeou sete alterações na LDBEN, catalisadas pela Lei 13.415/2017, das quais menciona:

- i) altera a redação do artigo 24, determinando o **aumento da carga horária anual** do Ensino Fundamental e Médio; ii) **modifica** a redação do **artigo 26**, abordando questões correlatas ao ensino da arte, língua inglesa e acerca da BNCC; iii) propõe o **acréscimo** do artigo **35-A**, que trata das áreas de conhecimento vinculadas a BNCC e especifica um conjunto de questões pragmáticas correlatas a sua operacionalização no currículo; iv) **reorganiza** a redação do **artigo 36**, estabelecendo que o Ensino Médio será regido pela BNCC e estabelece normas para a incorporação do itinerário formativo aos currículos, além de versar acerca de questões correlatas a formação com ênfase técnica e profissional em suas nuances operacionais e burocráticas, como por exemplo aquelas relacionadas ao estabelecimento e firmamento de convênios; v) **altera** o **artigo 44**, deixando explicitada a vinculação do processo seletivo da Educação Superior as habilidades e competências da BNCC; vi) **modifica** a redação do **artigo 61**, incorporando ao debate e possibilidade da atuação de profissionais a partir do espectro do **notório saber**; vii) **reestrutura** o **artigo 62**, determinando a **reorganização** dos **currículos** dos cursos de **formação de professores** e adequação dos mesmos a incorporação de debates em torno da BNCC.

Como explicitado, um único documento normativo, proveniente de uma conversão de Medida Provisória, altera artigos importantes de uma das leis mais relevantes e fundamentais do contexto educacional, a LDBEN. Para Silva,



Chrispino e Melo (2025) esse movimento retrata um retrocesso. Nas suas palavras:

A última etapa da Educação Básica, que nos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visava a uma formação científica, cultural e humanística, tornou-se, com o “Novo Ensino Médio”, um arremedo de formação pela negação do direito ao acesso ao conhecimento e às diversas formas de manifestação da cultura, a todos os jovens sem distinção de classe, raça, gênero, território. A fragmentação extrema em componentes eletivos e/ou itinerários, a formação para o empreendedorismo, a BNCC e a indução ao uso de plataformas digitais ou ao Ensino remoto, dentre outros, atestam caminhos que reduzem a qualidade, reforçam a intensificação do trabalho docente e a precarização da formação da juventude (Silva; Chrispino; Melo 2025, p. 18).

Entre as principais mudanças, catalisadas pela (contra)reforma do Novo Ensino Médio, está o aumento da carga horária. No entanto, como destacam Cássio e Corti (2025), esta pauta se faz presente desde os anos 2000, assumindo ênfase compulsória neste normativo. Segundo, Cássio e Corti (2025, p. 599):

O NEM estabeleceu uma nova carga horária mínima de 3.000 horas letivas totais para o Ensino Médio brasileiro, mas limitou a Formação Geral Básica (FGB) a um teto de 1.800 horas, reservando as 1.200 horas restantes para a oferta dos chamados Itinerários Formativos (IF), parte flexível do currículo.

Contudo, Siqueira e Calixto (2025) ao investigar o fenômeno do Itinerário Formativo em MS, a partir da percepção de professoras de Química, argumentam que a flexibilização do currículo por meio dessa estratégia é enganosa, por motivos relacionados a falta de estrutura da

escola e também a ausência de políticas de formação dos profissionais da educação.

Do processo de análise das entrevistas com as professoras identificam duas pistas que desvelam nuances do Itinerário Formativo no Novo Ensino Médio, sendo elas: (1) a falácia da escolha e o desvio de sentido do espaço do itinerário; e (2) as frustrações inerentes à lacuna entre o prometido e o cumprido (Siqueira; Calixto, 2025). Nas palavras das autoras:

[...] essa promessa se vê atravessada por limitações estruturais, improvisações e uma lógica de implementação apressada. A personalização anunciada se reduz a opções restritas; a autonomia do aluno, a decisões mal orientadas; e a inovação pedagógica, à sobrecarga do professor. Assim, o que deveria ser um itinerário torna-se um desvio de sentido, revelando a distância entre o projeto e sua vivência cotidiana. As acepções do NEM, portanto, oscilam entre o ideal normativo e a realidade escolar concreta, em que a intencionalidade formativa se dilui diante da ausência de condições para sua efetivação. [...] a implementação dos IF produziu efeitos que extrapolam o campo pedagógico: afetou rotinas, relações e sentidos atribuídos à escola. A distância entre o prometido e o vivido gerou frustrações, mas também expôs fragilidades estruturais há muito negligenciadas (Siqueira; Calixto, 2025, p. 20).

Para Cássio e Corti (2025) a flexibilização do ensino médio passa pela redução de aulas destinadas as disciplinas da base comum – sinalizada pelos autores como a parte central da reforma. Nesse contexto, os estudantes de escolas localizadas em regiões com maior vulnerabilidade são os mais afetados. Especialmente, quanto a possibilidade de escolha da área de aprofundamento nos itinerários, conforme Silva, Chrispino e Melo (2025, p. 16), “[...] depende mais das condições materiais das



escolas do que, propriamente, de opções oferecidas aos alunos”.

No segundo semestre de 2024 vislumbramos a chamada “Reforma da Reforma”, via homologação da Lei N. 14.945, de 31 de julho de 2024. Esta Lei propõe alterações na LDBEN, especialmente acerca do Ensino Médio, e nas Leis N. 14.818, 12.711, 11.096 e 14.640, estabelecendo novas Diretrizes

para o Ensino Médio. Nesse outro cenário, a Formação Geral Básica passou a contar com 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos com 600 horas.

Silva e Caú (2025), ao analisar as alterações inerentes ao interstício da Lei 13.415/2017 e a Lei 14.945/2024, elaboram o seguinte quadro, o Quadro 1, expresso na sequência:

Quadro 1 - Comparativo com as mudanças do Novo Ensino Médio propostas pelo Projeto de Lei 5230/2023, proposta substitutiva aprovada na Câmara dos Deputados e Lei 14.945/2024 sancionada em 31 de julho de 2024

Pontos de alteração	Lei 13.415/2017	PL 5230/2023	Proposta Substitutiva	Lei 14/945/2024
Carga horária total do Ensino Médio	3000h	3000h	3000h	3000h
Carga horária das disciplinas obrigatórias	>1800h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)	>2100h	>2400h (ensino regular) 1800-2100h (EMI)
Carga horária dos itinerários formativos	>1200h	600h (ensino regular) 800h (EMI)	900h	600h (ensino regular) 800h (EMI)
Itinerário de Educação Profissional	<1800h	>1800h	>1800h	<1200h
Formação dos itinerários formativos	Específico (1 área) ou Integrado (2 áreas do conhecimento)	Percursos de aprofundamento com 3 áreas do conhecimento	Percursos de aprofundamento com 3 áreas do conhecimento	Mínimo de 2 itinerários com as 4 áreas do conhecimento
Parâmetros para criação dos itinerários	Estaduais	Nacionais	Nacionais	Nacionais, adaptados às regiões
Disciplinas obrigatórias nos 3 anos do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Todas as áreas, incluindo Língua Espanhola	Retira a obrigatoriedade	Todas as áreas, com Língua Espanhola opcional
Contratação de profissionais pelo notório saber	Permitido na Educação Profissional	Permitido em situações excepcionais, conforme regulamento	Permitido na Educação Profissional	Permitido na Educação Profissional
Oferta de componentes da formação geral à distância	Permitido	Vedado	Permitido em situações excepcionais, conforme	Permitido, com restrições e em caráter excepcional



			regulamento	
Formação Profissional intermediária	Permitida	Não permitida	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares	Não é permitida, mas reconhece aprendizagens em experiências extraescolares

Fonte: Adaptado de Silva e Caú (2025, p. 171-172).

Entre avanços e retrocessos a Lei N. 14.945 carrega muitos elementos da Lei N. 13.415/2017. A carga horária do núcleo de Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo foi alterada, mas esse movimento não estanca os problemas correlatos a (contra)reforma. Nessa perspectiva, Silva e Caú (2025, p. 175) argumentam:

Nesse contexto, é possível afirmar que a “reforma da reforma” altera a lógica estrutural da reforma de 2017, mas não o suficiente. Ainda que busque reparar distorções, sua efetividade é limitada pela ausência de ruptura com os fundamentos mercadológicos que orientaram a proposta anterior. A não revogação integral da Lei n.º 13.415/2017 deixa em aberto a continuidade de uma educação orientada por interesses externos à realidade da escola pública, tecnicista, desigual e pouco democrática.

Caminhamos, tropeçamos e persistimos em perseguir o amanhã – o horizonte que desejamos. Nele buscamos um contexto em que a Educação é compreendida como investimento, não gasto; a escola é um espaço privilegiado de formação, em suas múltiplas possibilidades existenciais, estéticas, epistêmicas, enfim de formação integral humana; e a sociedade compreende a importância dos profissionais da educação.

No desafio de perseguir o amanhã, compreender o passado e o presente se delinea como uma tarefa pujante. Nesse cenário, assumimos a responsabilidade de compreender o que é isto, o Novo Ensino Médio. Na próxima

dimensão apresentaremos as escolhas metodológicas que orientaram nosso percurso, ou itinerário.

## AS DIMENSÕES METODOLÓGICAS

Nossa investigação se ancorou em pressupostos qualitativos, com ênfase na interpretação da realidade a partir de recortes do todo, especialmente aqueles comunicados em forma de texto. De acordo com Günther (2006, p. 202) “[...] a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”. A leitura dos textos na pesquisa qualitativa é cuidadosa, profunda, observando as sutilezas do que está escrito. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33) “[...] a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga”.

Nesse íterim, nos inspiramos nos construtos de Moraes (2021) e Moraes e Galiuzzi (2016), e na sua proposta de Análise Textual Discursiva (ATD), como estratégia para compreensão da realidade. A ATD, está inserida no movimento da pesquisa qualitativa e não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da investigação; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Diante do exposto, considerando nossas intencionalidades, desenvolvemos uma Revisão Sistemática da Literatura - a qual se centrou em compreender o fenômeno do Novo Ensino Médio por meio de trabalhos publicizados que assumiram como foco a área de Ciências da



Natureza, em escolas públicas, e com desenvolvimento de pesquisa de campo – como estratégia para constituição do material empírico. Segundo Botelho *et al.* (2011), a revisão sistemática é uma potente estratégia para a realização de pesquisas científicas, a qual limita e define a seleção do material empírico, com a intenção de avaliá-los de modo crítico. Para orientar a elaboração da pergunta da revisão de forma precisa utilizamos a estratégia PICO, que potencializa a delimitação das partes essenciais da pesquisa e oportuniza o suporte na seleção dos estudos, que constituíram nosso material empírico.

Nesse escopo, a População investigada é formada por professores do Ensino Médio de Escola Públicas, vinculados a área de Ciências da Natureza. A Intervenção pretendida centrou-se em compreender as percepções dos professores da área de Ciências da Natureza acerca do Novo Ensino Médio. A Comparação refere-se aos obstáculos epistemológicos e estruturais enfrentados pelos professores. Os resultados da investigação foram encontrados a partir da análise dos desafios enfrentados pelos professores de Ciências da Natureza com a implementação do Novo Ensino Médio.

Portanto, a questão principal de nossa revisão se estruturou como: *O que é isto, o Novo Ensino Médio - a partir da percepção de professores da área de Ciências da Natureza?* As questões secundárias que colaboraram na condução do processo de constituição do material empírico, via Revisão Sistemática da Literatura, foram: (1) Quais os desafios do Novo Ensino Médio?; (2) Quais são as percepções dos professores a respeito do Novo Ensino Médio?; e (3) O que as pesquisas de campo revelam sobre o Novo Ensino Médio?

As palavras chaves, nossos descritores, que apontam para os principais assuntos tratados na revisão foram: Novo Ensino Médio; BNCC; Ciências da Natureza; Pesquisa de Campo; Professores; e Lei 13.415/2017. Nesse processo foram utilizadas duas plataformas de buscas, o Google Acadêmico e a *Scielo*. As diferentes bases de dados disponibilizaram quantidades

distintas de estudos, conseqüentemente, as strings de busca foram adaptadas de forma singular para cada uma.

No Google Acadêmico foi utilizada a seguinte string: ("BNCC" OR "novo ensino médio") AND "Ciências da Natureza" AND "professores" AND "dificuldade" AND "Formação de professores" AND ("biologia" OR "Química" OR "física") AND ("compreensão" ou "percepção") AND "Lei 13.415". Já no *Scielo* a string foi: “BNCC”.

Concluindo o processo de buscas pelo material empírico, que trata a respeito da implantação do Novo Ensino Médio e a escuta de professores na área de Ciências da Natureza, foram encontradas 732 pesquisas divididas nas duas plataformas, Google Acadêmico e *Scielo*.

Para redução desse quantitativo foram determinados critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão foram considerados os seguintes itens: (1) Pesquisa de campo a respeito do Novo Ensino Médio; (2) Pesquisa com professores sobre o Novo Ensino Médio; (3) Implementação na escola do Novo Ensino Médio; (4) Período entre 2020 e 2025; e (5) Revisado por pares. Entre os critérios de exclusão foram elencados: (1) Pesquisa documental sobre o Novo Ensino Médio; (2) Percepção dos alunos sobre o Novo Ensino Médio; (3) Implantação do Novo Ensino Médio na rede particular; (4) Literatura cinzenta; e (5) Artigos de revistas predatórias;

Para gerenciar as referências foram utilizados os softwares Zotero e planilha de Excel. Como elementos basilares foram extraídas as seguintes informações das dissertações e tese: Periódico, Título, autores, ano de publicação, resumo, objetivo, metodologia (tipo de estudo), principais resultados e contribuições.

O material empírico, constituído a partir dos critérios supramencionados, foi selecionado por meio de triagem pela leitura de títulos, resumos e do texto completo. Além disso, foram revisados pelos autores da pesquisa e tiveram uma pontuação para designar sua classificação, de acordo com os critérios de qualidade para



elegibilidade, dos quais podemos citar: (1) Pesquisa de campo do Novo Ensino Médio com professores +3; (2) Pesquisa sobre Novo Ensino Médio e Ensino de Ciências +2; e (3) Desafios do Novo Ensino Médio +1.

supracitados foram selecionados cinco estudos, 1 tese e quatro dissertações, publicadas entre os anos de 2020 e 2025. Conforme pode ser observado no Quadro 2.

Diante das etapas e dos procedimentos

Quadro 2 - Material empírico constituído por meio da RSL

Tipo	Título	String
Dissertação	A base nacional comum curricular do ensino médio (BNCC/EM) e o referencial curricular amapaense (RCA/EM): implicações no trabalho docente, na percepção de docentes de biologia.	("BNCC" OR "novo ensino médio") AND "Ciências da Natureza" AND "professores" AND "dificuldade" AND "Formação de professores" AND ("biologia" OR "Química" OR "física") AND ("compreensão" OR "percepção") AND "Lei 13.415"
Dissertação	O novo ensino médio numa escola piloto (2019-2022): análise na área de ciências da natureza.	
Dissertação	O ensino de ciências/química no contexto da base nacional comum curricular e da reforma do ensino médio.	
Dissertação	Implantação da Base Nacional Comum Curricular: estudo de caso com dois professores de Física.	
Tese	A nova reforma do ensino médio, a BNCC e o ensino de ciências: perspectivas dos professores de ciências da natureza nos institutos federais da Bahia.	

Fonte: Elaboração própria (2026).

Como indicado anteriormente a investigação se orientou mediante os pressupostos da pesquisa qualitativa com a intenção de compreender as relações complexas como princípio do conhecimento, em vez de reduzi-las ao isolamento das variáveis (Günther, 2006). No que tange à análise das informações empíricas, os cinco trabalhos apresentados no Quadro 2, nos ancoramos nos princípios teórico/metodológicos da ATD, na qual o pesquisador assume o papel de intérprete e autor de textos (Sousa; Galiuzzi, 2016).

Nesse sentido realizamos as etapas inerentes à ATD, unitarização, categorização e elaboração do metatexto. No processo de unitarização nos orientamos mediante o seguinte questionamento: *o que é isto, o Novo Ensino Médio?* No que tange ao movimento de

unitarização na ATD, nos inspiramos nas reflexões de Calixto, Galiuzzi e Kiouranis (2024, p. 25), especialmente ao discorrem que: “De maneira recorrente a organização do processo de unitarização segue quatro momentos: i) fragmentação do texto em análise; ii) elaboração de códigos; iii) desenvolvimento de palavras-chave; iv) produção de títulos/síntese”.

No processo de categorização, consideramos o seguinte movimento:

No estabelecimento das relações, na *Categorização*, em meio ao caos da desorganização começam a emergir condições de possibilidade para que uma paisagem interpretativa do fenômeno em estudo possa ser esboçada. Nesse percurso algumas



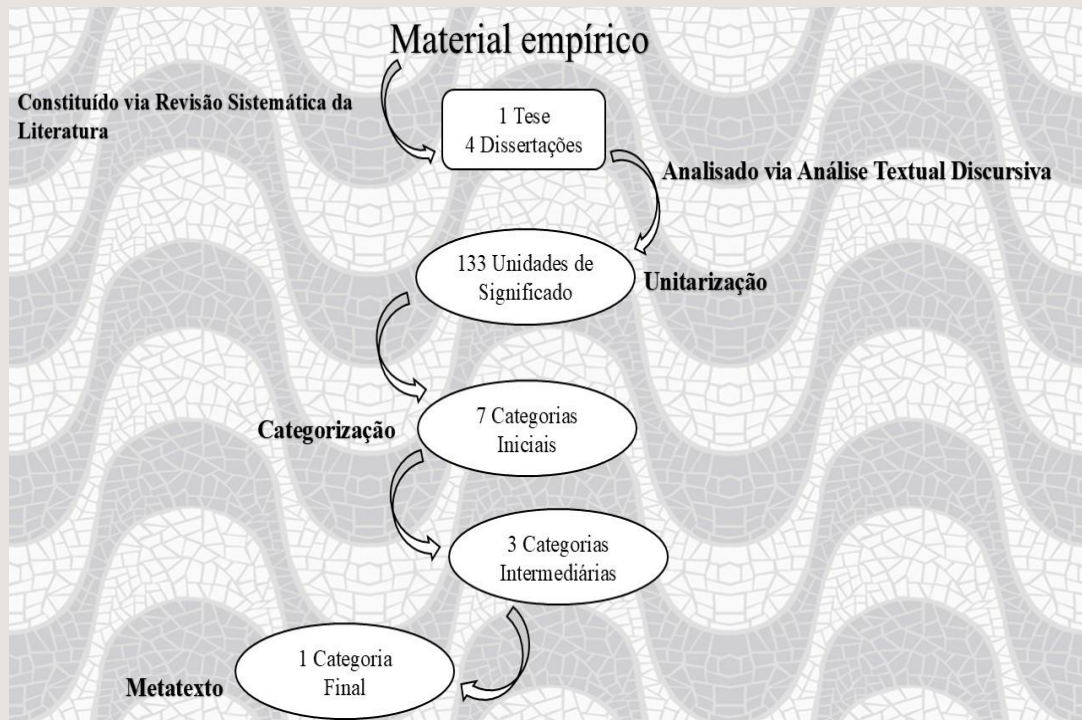
reflexões precisam ser consideradas, tais como: o sistema de categorização (dedutivo, indutivo, misto ou intuitivo); as propriedades das categorias; a construção de argumentos; e, a atitude fenomenológica (Calixto; Galiazzi; Kiouranis, 2024, p. 27, grifo das autoras).

Considerando o disposto, desenvolvemos um movimento de análise sob a égide da intuição, com categorias emergentes, elaboração de argumentos parciais, para as categoriais

iniciais e intermediárias, e aglutinador para a categoria final, e nos orientamos mediante uma atitude fenomenológica aberta ao que se mostra do/no fenômeno e a compreensão da verdade enquanto movimento.

Nesse íterim, emergiram cento e trinta e três unidades de significado, sete categoriais iniciais, três intermediárias e uma final. Esse processo pode ser observado via Figura 1, na sequência.

Figura 1 - Processo de categorização via ATD



Fonte: Elaboração própria (2026).

O processo de categorização, com a explicitação das categoriais iniciais, intermediárias e final pode ser observado no Quadro 3.



Quadro 3 - Categorias emergentes da/na análise

Categorias iniciais	Categorias Intermediárias	Categoria Final
A – Professor: sem formação adequada, a reforma do Novo Ensino Médio fragiliza o trabalho docente (38 US).	1 - Organização instável traz dúvidas para o trabalho do professor e aprendizagem do aluno [A (38 US) + B (26 US) = 64 US].	A reforma desconsiderou elementos importantes para a melhoria da educação, como a escuta e formação dos professores, fortalecimento do currículo e infraestrutura em vista do foco na aprendizagem dos alunos [1 (64 US) + 2 (32 US) + 3 (34 US) = 133 US].
B - Estudantes: os estudantes serão prejudicados com a qualidade da educação oferecida, aumentando a desigualdade entre as classes sociais no Brasil (26 US).		
C - Currículo: a flexibilização curricular diminui a qualidade dos conteúdos (27 US).	2 – O esvaziamento do currículo faz parte do projeto da reforma [C (27 US) + D (8 US) = 35 US].	
D - Objetivo: nota-se que a reforma busca esvaziar a educação por meio de um currículo flexibilizado e o enfraquecimento da formação dos jovens (8 US).		
E - Implementação: a falta de formação e diálogo com os professores e a infraestruturas precária das escolas prejudicou a implantação da reforma nas escolas (13 US).	3 – A implantação da reforma sem diálogo com a comunidade escolar e melhoria na infraestrutura, prejudica ainda mais a educação no Brasil [E (13 US) + F (13 US) + G (8 US) = 34 US].	
F – Sociedade: o sucesso da educação depende da sociedade como um todo perceber a escola como prioridade na vida da juventude (13 US).		
G – Estrutura: não houve melhoria na infraestrutura das escolas para acolher as mudanças da reforma (8 US).		

Fonte: elaboração própria (2026).

Na próxima dimensão comunicaremos algumas das pistas emergentes do/no processo de categorização dos cinco trabalhos, constituídos por meio da Revisão Sistemática da Literatura, via ATD, em um movimento fenomenológico com inspiração nos trabalhos de Galiazzi *et al.* (2025) e Silva e Calixto (2025).

## O MOVIMENTO FENOMENOLÓGICO: AS PISTAS EMERGENTES

Nessa dimensão comunicaremos algumas

pistas iniciais do processo de análise do material empírico, nosso movimento fenomenológico, ainda sem assumir a estrutura do metatexto – produto da ATD, em sua ênfase hermenêutica. Durante nosso itinerário compreensivo, percebemos diferentes camadas de interpretação do fenômeno. Desde a preocupação dos professores, que perpassa o período inicial e atual de implementação da (contra)reforma, até as questões correlatas as condições de trabalho dos professores, os impactos nos estudantes, no currículo e por fim os próprios desafios da implementação desta reforma nas escolas.

Entre os estudos analisados, destacam-se



relatos de professores em torno do aumento das responsabilidades. Pois a nova organização curricular, imposta pelo Novo Ensino Médio, exigiu/exige mais planejamento, sem o aumento correspondente da quantidade de hora-atividade.

Os professores também problematizam a diminuição da carga horária de suas disciplinas de formação, gerando um sentimento de perda de conteúdos importantes para a formação científica dos estudantes, o epistemicídio mencionado por Süsskind (2019). Em contraponto, valoriza-se mais as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, assumir disciplinas vinculadas ao núcleo do Itinerário Formativo, que não fazem parte da sua formação inicial, é um problema relatado pelos professores. Esse cenário gerou/gera insegurança e a falta de preparo esvazia a qualidade da formação dos estudantes.

Outro aspecto relevante encontrado na revisão está relacionado diretamente ao papel do estudante neste novo cenário, isto é, a reforma não assume como mote a variável da qualidade no processo de aprendizado. Em detrimento disso centraliza suas atenções nas avaliações em larga escala, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e nos índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A discussão passa pelo enfraquecimento dos currículos e conseqüentemente da aprendizagem e da formação acadêmica dos alunos da Educação Básica.

Um aspecto adicional, mencionado pelos professores, refere-se a falta de estrutura nas escolas públicas. Ante a essa dura realidade, torna-se complexo que os itinerários assumam seu papel de aprofundamento em áreas escolhidas, gerando desigualdades de oportunidades entre estudantes das redes públicas e privadas. Neste caminho, o estudante acessa uma formação com menos profundidade, limitando o acesso ao ensino superior e sua formação de maneira geral.

Nesta mesma linha de acesso à educação de qualidade, por parte dos estudantes, os

professores abordam a dimensão do currículo. Enfatizam, nos seus relatos, a baixa profundidade dos conteúdos da área de Ciências da Natureza – intensificada pela forma desigual com que a carga horária é distribuída entre as diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido os professores alertam sobre a importância de todas as disciplinas para uma formação de qualidade e integral. O esvaziamento do currículo responsabiliza unicamente o professor pelo sucesso da educação, nesse contexto o enfraquecimento dos campos de conhecimento tira da juventude o direito do conhecimento sistematizado e científico.

Os estudos apontam ainda que não há clareza sobre a intencionalidade da reforma quanto a qualificação do Ensino Médio, isto é, quais os benefícios que o Novo Ensino Médio apresenta para a qualidade do aprendizado dos estudantes e sua formação. De igual modo, não houve preparação para implementação. Os professores apontam para uma desorientação quanto aos novos rumos do Ensino Médio, pois não houve discussões, cursos ou formações neste sentido, além da já citada falta de estrutura das escolas para acolher as novas demandas. Nesse escopo, alguns professores mencionam que a implementação ocorreu de forma autoritária e sem discussão.

Outras camadas de percepção destacam a necessidades de reformas na educação, porém este modelo, o Novo Ensino Médio, não resolve os verdadeiros problemas do contexto educacional. Sendo que em algumas reflexões apontam que a reforma poderia focar na formação dos professores e no planejamento das aulas.

Um outro ponto destacado refere-se a falta de participação da comunidade escolar na elaboração da reforma, neste caso ela é percebida como imposta e não centralizada nos interesses da formação dos estudantes. Sendo assim, reforça-se a percepção da falta de diálogo e participação de atores importantes, tais como a comunidade escolar, os profissionais da educação e os estudantes.

Das categorias emergentes no percurso de



análise destacam-se três pistas, que potencializam o desafio de compreensão do fenômeno do Novo Ensino Médio, dentre elas podemos citar: i) os atores, professor e estudantes, e a instabilidade catalisada pela contrarreforma; ii) o esvaziamento do currículo como um projeto; e iii) a ausência de diálogo com os atores da comunidade escolar no processo de proposição e implementação. Conforme propomos no argumento de nossa categoria final: “A reforma desconsiderou elementos importantes para a melhoria da educação, como a escuta e a formação dos professores, fortalecimento do currículo e infraestrutura em vista do foco na aprendizagem dos estudantes”.

## O PRINCÍPIO DO FIM

Como nos ensina o professor Roque Moraes (2002) é no ponto final que se desvela a compreensão do ponto de interrogação. Nas suas palavras:

Somente ao completar-se o processo conclui-se, talvez mesmo assim de forma inacabada, a construção do objeto de investigação. O que se procura no início só se encontra no final. Somente ao atingir-se o *ponto final* do trabalho se consegue compreender melhor o *ponto de interrogação inicial* (Moraes, 2002, p. 247, grifos do autor).

Inspirados por essa reflexão compreendemos que nosso itinerário investigativo não se encerra com as linhas finais desse artigo, mas apenas se inicia. Há ainda muito por desbravar, perceber e interpretar. No entanto, nesse momento precisamos abandonar esse texto e lançá-lo à compreensão dos nossos futuros leitores. Sob essa égide nos desafiamos a comunicar algumas das pistas emergentes do nosso movimento investigativo.

O presente estudo analisou cinco pesquisas selecionadas mediante os critérios da Revisão Sistemática da Literatura, sendo uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado que

tratam a respeito da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas a partir da percepção dos professores vinculados a área de Ciências da Natureza, que compreendem os componentes curriculares de Química, Física e Biologia.

Os achados mais significativos giram em torno da própria condição de ser professor, apontando para a desvalorização da formação docente inserindo novos conteúdos aos quais os professores não têm domínio para lecionar. Além da diminuição da carga horária em sala de aula por disciplina, especialmente na área de Ciências da Natureza.

Outro ponto importante, citado pelos professores, correlaciona-se a própria condição dos estudantes e o direito da qualidade na aprendizagem, que é negligenciada com a (contra)reforma. Diferentemente da propaganda o Novo Ensino Médio não está atento às diversas realidades da juventude, desde a localidade onde moram, até mesmo as condições socioeconômicas são negligenciadas pela reforma.

Diante desse contexto, como pista central desvela-se a dimensão da condição, do ser professor e estudante no Novo Ensino Médio. Essa condição se caracteriza a partir de uma formação ceifada de sua potência, especialmente por meio da desvalorização docente e da negação ao direito à qualidade da formação integral dos estudantes.

Encerramos, sem concluir, que a associação da ATD ao processo de Revisão Sistemática da Literatura oportuniza uma análise com densidade interpretativa e ênfase autoral. Nos próximos passos dessa caminhada avançaremos no desafio de estruturação do metatexto e ancoragem das interpretações tecidas, à ancoragem teórica e empírica.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Lucas Renan Feitosa; MESSEDER-NETO, Hélio da Silva. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de**



**Química**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e042309, 2023.

DOI: 10.56117/resbenq.2023.v4.e042309.

Disponível em:

<https://revista.sbenq.org.br/index.php/rsbenq/article/view/121>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BARBOSA, Odéssa Sousa. **A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA/EM):** Implicações no trabalho docente, na percepção de docentes de Biologia. Universidade Federal Do Amapá Pró-Reitoria de Pesquisa De Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação Em Educação Mestrado Em Educação. 2023.

BENITES, Maria Tereza Greff; SANTOS, Elka Monaliza da Silva; CALIXTO, Vivian dos Santos. Contos acerca dos/nos encantos e desencantos da/na reforma do “Novo Ensino Médio”: o que se mostra da/na percepção de professores de Química em formação. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e15420; 1–21, 2024. DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.15420. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/16365>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **CONJECTURA: Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 24–40, 2013. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1949>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CALIXTO, Vivian dos Santos. **Horizontes Compreensivos da Constituição do Ser Professor De Química no Espaço Da Prática como Componente Curricular.** Universidade Estadual De Maringá Centro De Ciências Exatas Programa De Pós-Graduação Em Educação Para A Ciência E A Matemática.

[2019].

CALIXTO, Vivian dos Santos. Novo Ensino Médio e o Pensamento Crítico: Da Fotografia À Cena De Um Filme. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 17, n. Especial, p. 78, 98, 2023. Universidade do Sul de Santa Catarina. ISSN 2179 2534 DOI: 10.59306/poiesis.v17e0202378-98.

CALIXTO, Vivian Dos Santos; GALIAZZI, Moraes dos Santos; KIORANIS, Neide Maria Michellan. Horizontes compreensivos da/na Análise Textual Discursiva – ATD: da ousadia de entrar na toca do coelho à ampliação de horizontes por meio da metamorfose da lagarta. In: C. A. O. Magalhães Junior (Org.). **Análise de dados em Educação para a Ciência e a Matemática** (p. 20-34). Texto e Contexto.

CÁSSIO, Fernando; CORTI, Ana Paula. Cargas horárias no Ensino Médio brasileiro: expansão e descumprimento dos mínimos legais entre as reformas de 2017 e 2024. **Retratos da Escola**, v. 19, n. 44, 12 set. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; CALIXTO, Vivian dos Santos; MEDEIROS, Ana Laura Salcedo de; MORENO-RODRÍGUEZ, Andrei Steveen. Formación de profesores de química en América Latina: elementos históricos, epistemológicos y metodológicos. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, [S. l.], n. 58, 2025. DOI: 10.17227/ted.num58-21330. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/21330>. Acesso em: 27 fev. 2026.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a**



questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201–209, ago. 2006.

LEMOS, Marcos Mendonça. **A Nova Reforma do Ensino Médio, A BNCC e o Ensino De Ciências: Perspectivas dos Professores de Ciências da Natureza nos Institutos Federais da Bahia.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2024.

LIMA, Bianca Maria De. **O Novo Ensino Médio numa Escola Piloto (2019-2022): análise na área de Ciências da Natureza.** Universidade Federal Do Pampa. 2022.

MARQUES-DE-OLIVEIRA, Adriana; PEREIRA, Ademir de Souza; CALIXTO, Vivian dos Santos; SILVA, Camila Souza Brum da; DIAS, Keila Batista; GONÇALVES, Haroldo Marques. A experiência da Residência Pedagógica/Química: entre nuances teórico/metodológicas e os devires. In: PEREIRA, Ademir de Souza; MIOLA, Adriana Fátima de Souza; SANTOS, Cintia Melo. **Programa residência pedagógica na UFGD (2020 – 2022): ações em tempos de pandemia.** Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022, p. 84-95.

MARTINS, Steffany Temóteo. **O Ensino de Ciências/Química no Contexto da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma Do Ensino Médio.** Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. 2020.

MORAES, Roque. No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 46, p. 231-248, 2002.

MORAES, Roque. Roda da fortuna: Movimentos de uma espiral reconstrutiva da pesquisa qualitativa. In: Galiuzzi, M. C.; Ramos, M. G.; Moraes, R. (in memoriam). **Aprendentes do Aprender: Um exercício de Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2021,

p. 102-120.

NETO, Nerval Paes Ferreira Neto. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular: Estudo de Caso com dois Professores de Física.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Física. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Mestrado Acadêmico em Ensino de Física, 2024.

PERBONI, Fábio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 377–397, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1490. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1490>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020.

SILVA, Adriana Calonga da; CALIXTO, Vivian dos Santos. Living among masks and lab coats: the perception of/within the pandemic of teachers in a Chemistry course from the Midwest. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 1–25, 2025. DOI: 10.26843/rencima.v16n3a02. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/rencima/article/view/4832>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Daniele Soares da; CAÚ, José Nildo Alves. A lei nº 14.945/2024 e os rumos da política de ensino médio no Brasil: limites, avanços e o desafio da formação



integral. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 1, n. 1, 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, 2025.

SIQUEIRA, Ana Carolina Manvailier; CALIXTO, Vivian dos Santos. O que é isto que se mostra do Itinerário Formativo: percepções de professoras de Química do Centro-Oeste. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 8, n. 1, p. e15161, 2025. DOI: [10.36661/2595-4520.2025v8n1.15161](https://doi.org/10.36661/2595-4520.2025v8n1.15161). Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/15161>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. Compreensões acerca da hermenêutica na Análise Textual Discursiva: marcas teórico-metodológicas à investigação. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 31, n. 100, p. 33–55, 2017. DOI: 10.21527/2179-1309.2016.100.33-55. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6395>. Acesso em: 16 set. 2025.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 91, 5 ago. 2019.

