



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

## O “desmonte” do Novo Ensino Médio: correção de rota ou substituição de um problema por outro?

*Bernard Pereira Almeida*

### RESUMO

O artigo analisa criticamente a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e sua reconfiguração pela Lei nº 14.945/2024, interrogando se a mudança representa correção de rota ou mera substituição de problemas. Adota-se pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, baseada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em normas do Conselho Nacional de Educação, em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e em literatura especializada. A análise mostra que a reforma de 2017 respondeu a problemas reais — rigidez curricular, baixa atratividade e frágil articulação com a educação profissional —, mas vinculou a promessa de escolha a capacidades de oferta muito desiguais. A redução da formação geral básica, a proliferação de componentes pouco densos e a implementação acelerada ampliaram a distância entre redes e escolas. A revisão de 2024 corrige parte dessas distorções ao recompor a formação geral básica e disciplinar os percursos de aprofundamento. Contudo, seu êxito depende de financiamento, professores, infraestrutura, cooperação federativa e participação escolar. Conclui-se que houve correção normativa relevante, mas ainda não uma solução estrutural: sem condições materiais e governança estável, o sistema poderá trocar a fragmentação curricular por sobrecarga, padronização e nova desigualdade de implementação.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Equidade educacional; Itinerários formativos; Política educacional; Reforma curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino médio ocupa posição particularmente sensível na política educacional brasileira. Trata-se da etapa que encerra a educação básica e, simultaneamente, prepara jovens para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Essa multiplicidade de finalidades não é apenas pedagógica: ela expressa desigualdades sociais, territoriais e econômicas que atravessam as trajetórias juvenis. Para parte dos estudantes, a escola pode oferecer tempo, repertório cultural e preparação competitiva para o ensino superior; para outros, precisa ser conciliada com trabalho, deslocamentos longos, cuidado familiar e acesso precário a equipamentos e conectividade. Assim, qualquer desenho nacional incide sobre condições de escolarização profundamente heterogêneas.

Os indicadores recentes confirmam avanços sem eliminar o problema de qualidade. O Censo Escolar de 2024 registrou 47,1 milhões de matrículas na educação básica e crescimento da proporção de matrículas em tempo integral, que passou de 18,2% em 2022 para 22,9% em 2024 (INEP, 2025a; INEP, 2025b). No entanto, o Ideb de 2023 alcançou 4,3 no ensino médio, desempenho inferior ao observado nas etapas anteriores e insuficiente para sustentar uma narrativa de consolidação da qualidade (INEP, 2024). Esses dados não podem ser atribuídos isoladamente a uma reforma curricular. O período de

implementação da Lei nº 13.415/2017 coincidiu com a pandemia de covid-19, interrupções presenciais, recomposição de aprendizagens e mudanças nos sistemas de avaliação. Ainda assim, eles revelam que cobertura, permanência e aprendizagem continuam a exigir políticas articuladas, e não somente a reorganização da matriz curricular.

A Lei nº 13.415/2017 foi apresentada como resposta à rigidez do currículo, ao desinteresse estudantil e à distância entre escola e mundo do trabalho. A norma alterou a Lei nº 9.394/1996, ampliou progressivamente a carga horária, articulou o ensino médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dividiu o currículo entre formação geral básica e itinerários formativos. A promessa era substituir um percurso único por escolhas vinculadas às áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional. Desde a origem, contudo, a reforma recebeu críticas quanto ao uso de medida provisória, à participação social limitada, à redução da formação comum e à capacidade real das redes públicas de ofertar escolhas substantivas (SILVA; SCHEIBE, 2017; FERRETTI, 2018).

Após a mudança de governo federal em 2023, o Ministério da Educação promoveu consulta pública e encaminhou uma revisão. O processo resultou na Lei nº 14.945/2024 e em novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2024. A mudança recompôs a formação geral básica para 2.400 horas na

oferta regular de 3.000 horas, reorganizou a parte flexível em percursos de aprofundamento e estabeleceu transição a ser executada pelas redes. Em 2026, portanto, o debate já não deve tratar a revisão como proposta hipotética, mas como política em implementação.

O problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: a reconfiguração do Novo Ensino Médio corrige falhas demonstradas da reforma de 2017 ou substitui um modelo problemático por outro, preservando a formulação centralizada e a desigualdade de condições? O objetivo geral é analisar criticamente os fundamentos, a implementação e a revisão dessa política. Como objetivos específicos, busca-se: examinar a racionalidade da reforma original; confrontar suas promessas com evidências de implementação; identificar ganhos e riscos da revisão de 2024; e discutir implicações para a equidade e o direito à educação.

Metodologicamente, realiza-se revisão crítica de legislação, documentos oficiais, estatísticas educacionais e literatura acadêmica. Não se pretende estimar efeito causal da reforma sobre evasão ou desempenho, pois a série pós-implementação é curta e sujeita a fatores concorrentes. O procedimento adotado é analítico-comparativo: confrontam-se objetivos normativos, capacidades de execução e resultados descritos por estudos de redes estaduais. Após esta introdução, discutem-se os fundamentos da Lei nº 13.415/2017, as

evidências de implementação, o processo de revisão e, por fim, as implicações para a equidade e o direito à educação.

## 2 FUNDAMENTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma de 2017 partiu de diagnóstico plausível, embora controverso: o currículo excessivamente compartimentado, a baixa conexão percebida entre conteúdos escolares e projetos juvenis e a reduzida articulação com a educação profissional limitariam a capacidade de atração do ensino médio. A Lei nº 13.415/2017 alterou os arts. 24, 35-A e 36 da LDB, definiu a expansão para ao menos 1.000 horas anuais e instituiu uma arquitetura formada pela BNCC e por itinerários relacionados a linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 detalhou as diretrizes para a nova organização.

Do ponto de vista pedagógico, a flexibilização contém uma intuição relevante. Jovens não formam um público homogêneo, e a diversificação pode favorecer aprofundamento, integração entre áreas, investigação, experiências práticas e construção de trajetórias. A educação profissional, quando integrada à formação geral, também pode superar a falsa oposição entre formação intelectual e preparação para o

trabalho. Lopes (2019) adverte, porém, que projetos de vida e identidades juvenis não devem ser tratados como escolhas estáveis que o currículo simplesmente captura. A escola precisa ampliar horizontes, e não antecipar especializações que reproduzam a posição social de origem.

O problema central não estava na existência de flexibilidade, mas em sua tradução institucional. A Lei nº 13.415/2017 permitiu que os itinerários fossem organizados conforme a relevância local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Em redes com grandes desigualdades internas, a escolha estudantil tornou-se dependente do que cada escola conseguia oferecer. Em município com uma única unidade, falta de professores e escassez de laboratórios, a lista formal de itinerários não se convertia em alternativas efetivas. Cássio e Goulart (2022), ao examinarem São Paulo, sustentam que a retórica de liberdade de escolha ocultou restrições de oferta e diferenças entre escolas. Em vez de personalização universal, produziu-se uma flexibilidade regulada pela capacidade administrativa.

Outra controvérsia foi a compressão da formação geral básica. Na arquitetura implementada, ela poderia ocupar até 1.800 das 3.000 horas, deixando parcela expressiva para itinerários, eletivas e componentes como projeto de vida. A crítica não equivale a defender o retorno automático a uma grade enciclopédica. O ponto é que a redução da base

comum ocorreu em um sistema no qual estudantes da rede privada já dispõem de mais recursos para complementar aprendizagens e se preparar para exames de ingresso. Quando a escola pública substitui conteúdos científicos, históricos, artísticos e filosóficos por componentes de densidade variável, a diversificação pode reforçar a dualidade entre formação ampla para alguns e adaptação pragmática para outros (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

A forma de produção da política ampliou a contestação. A reforma nasceu da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento célere para matéria de grande complexidade federativa e curricular. Embora tenha sido debatida no Congresso, a decisão inicial antecedeu uma consulta nacional capaz de envolver sistematicamente estudantes, docentes e escolas. Silva e Scheibe (2017) associam essa urgência a uma racionalidade pragmática e mercantil, enquanto Ferretti (2018) questiona a concepção de qualidade que reduz o problema do ensino médio a currículo e eficiência. A crítica é relevante porque políticas curriculares exigem não só validade jurídica, mas legitimidade profissional: professores e gestores são coprodutores da implementação.

Há, todavia, um contraponto necessário. A crítica ao processo e à desigualdade de oferta não elimina os defeitos do modelo anterior. Um currículo comum extenso pode igualmente ser fragmentado,

pouco integrado e distante das experiências juvenis. A ampliação da jornada e a possibilidade de aprofundamentos interdisciplinares eram oportunidades reais. A falha consistiu em transformar essas oportunidades em promessa nacional sem assegurar condições equivalentes de execução, critérios de qualidade e mecanismos de correção. A reforma foi ambiciosa na arquitetura e frágil na infraestrutura institucional.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS E LIMITES**

A implementação ocorreu de modo descentralizado. Estados elaboraram currículos, matrizes, catálogos de eletivas, materiais e planos de formação, enquanto escolas combinaram essas orientações com disponibilidade de docentes, turnos e espaços. Tal arranjo é coerente com o federalismo educacional, mas tornou a experiência do estudante altamente variável. Silva, Krawczyk e Calçada (2023), ao analisarem currículos estaduais, identificaram diversidade de denominações e componentes, além de diferentes interpretações da relação entre formação geral, juventudes e trabalho. A diversidade pode ser virtuosa quando responde ao contexto; torna-se desigualdade quando o código postal define a amplitude e a qualidade do currículo disponível.

Estudos subnacionais permitem observar o mecanismo. Ferreira e Santos (2024) verificaram, no Espírito Santo, grande diversidade e desigualdade na oferta: dos 78 municípios, 22 possuíam apenas uma escola estadual de ensino médio; em 18 escolas, havia somente um itinerário, apesar das exigências então vigentes. O dado não autoriza generalização estatística para todo o país, mas demonstra a distância entre escolha legal e oportunidade concreta. Cássio e Goulart (2022) encontraram problema semelhante em São Paulo: a diversificação anunciada foi condicionada por distribuição de turmas, demanda, horários e recursos humanos.

A questão docente foi decisiva. Itinerários interdisciplinares demandam planejamento coletivo, formação continuada e tempo de trabalho pedagógico. Em muitas redes, entretanto, a implementação coincidiu com carência de professores em áreas específicas, contratos temporários e atuação em várias escolas. Componentes novos foram atribuídos a docentes cuja formação inicial não os contemplava. Isso não implica incapacidade profissional, mas evidencia que inovação curricular não se sustenta por nomenclatura. Sem definição de objetos de conhecimento, materiais adequados e condições para colaboração, interdisciplinaridade pode tornar-se dispersão.

Infraestrutura também distribuiu possibilidades. Itinerários de ciências da natureza e formação técnica requerem

laboratórios, conectividade, equipamentos, segurança e parcerias estáveis. Escolas com menos recursos tenderam a ofertar percursos que dependiam sobretudo de reorganização de horas docentes ou materiais padronizados. A consequência foi uma assimetria qualitativa: a mesma categoria “itinerário” podia designar investigação científica robusta, curso técnico integrado, conjunto de eletivas ou sequência de conteúdos genéricos. A comparação de matrículas por nome de itinerário, portanto, não mede sozinha a experiência formativa.

Os dados nacionais ajudam a dimensionar o contexto, mas não isolam o efeito da reforma. O Censo Escolar de 2024 mostrou avanço do tempo integral para 22,9% das matrículas da educação básica e expansão da educação profissional e tecnológica (INEP, 2025a). Esses movimentos convergem com objetivos defendidos em 2017. Por outro lado, o Ideb 2023 do ensino médio foi 4,3 (INEP, 2024). A leitura exige cautela: o índice combina fluxo e desempenho e foi afetado pelo período pandêmico; além disso, os estudantes avaliados viveram diferentes fases de transição curricular. Não é metodologicamente defensável atribuir a variação do Ideb à Lei nº 13.415/2017 sem desenho causal e série longitudinal adequada.

Também não há base uniforme para afirmar que a reforma, isoladamente, aumentou ou reduziu a evasão. Abandono e reprovação respondem a renda, trabalho juvenil, gravidez, deslocamento, violência,

expectativas e qualidade escolar. A política curricular pode influenciar vínculo e permanência, mas seu efeito depende dessas mediações. A análise mais segura é institucional: a reforma criou riscos previsíveis de desigualdade porque descentralizou escolhas curriculares antes de equalizar capacidades de oferta. Esse diagnóstico é sustentado pela literatura de implementação e por casos estaduais, ainda que resultados finais de longo prazo permaneçam abertos.

Houve ainda uma tensão entre comparabilidade e inovação. O Exame Nacional do Ensino Médio e processos seletivos mantiveram forte referência em conhecimentos comuns, enquanto estudantes cursavam formações diversificadas. Redes e escolas precisaram conciliar itinerários, BNCC, expectativas do Enem e recomposição pós-pandemia. Para famílias com maior capital econômico, cursinhos e materiais privados amorteceram essa incerteza. Para estudantes que dependiam exclusivamente da escola, a redução da formação geral trouxe maior risco distributivo. A promessa de relevância local colidiu, assim, com mecanismos nacionais de seleção.

Apesar dos limites, seria equivocado descrever toda implementação como fracasso homogêneo. Redes desenvolveram experiências de integração curricular, ampliação de jornada, tutoria e educação profissional; docentes criaram projetos conectados a problemas locais; e a

diversificação abriu espaço para protagonismo estudantil. Silveira et al. (2024) mostram que a recontextualização da política nas escolas produz adesões, traduções e resistências, não mera execução automática. O problema analítico é distinguir inovação sustentada de improvisação e verificar quem teve acesso a cada modalidade.

Em síntese, as evidências indicam três conclusões. Primeiro, a reforma enfrentou um problema real de identidade e atratividade do ensino médio. Segundo, sua implementação expôs um erro de desenho: presumiu que autonomia e escolha poderiam preceder capacidade instalada. Terceiro, os indicadores disponíveis ainda não permitem um veredito causal sobre aprendizagem e evasão. A revisão de 2024 deve ser julgada à luz desses três pontos, evitando tanto restauracionismo quanto defesa abstrata da flexibilidade.

#### **4 A REVISÃO DE 2024 E O SENTIDO DO “DESMONTE”**

O ciclo de revisão começou em 2023, quando o Ministério da Educação suspendeu etapas do cronograma, instituiu consulta pública e reuniu contribuições de estudantes, profissionais, entidades e sistemas de ensino. O relatório do MEC registrou críticas à carga horária reduzida da formação geral, à falta de clareza dos itinerários, às desigualdades de oferta e às condições de implementação (MEC, 2023). Embora nenhuma consulta elimine

disputas, esse processo ampliou a participação em comparação com a origem da reforma por medida provisória.

A Lei nº 14.945/2024 não revogou integralmente a arquitetura de 2017. Preservou a carga mínima de 3.000 horas no ensino médio regular, a BNCC, a diversificação e a articulação com educação profissional. Sua principal correção foi recompor a formação geral básica para 2.400 horas, reservando 600 horas a percursos de aprofundamento e integração de estudos. Na educação técnica, a composição admite arranjos específicos para compatibilizar formação geral e habilitação profissional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2024 atualizou as diretrizes, e normas posteriores organizaram a transição dos currículos (BRASIL, 2024a; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024).

Chamar esse movimento de “desmonte” é retoricamente eficaz, mas conceitualmente impreciso. Não houve retorno simples ao modelo anterior a 2017. A revisão manteve a ideia de flexibilidade, porém reduziu sua extensão e procurou estabelecer maior coerência nacional. Nesse sentido, representa correção de rota: responde à evidência de que 1.800 horas eram insuficientes para garantir formação comum robusta e de que milhares de combinações curriculares dificultavam qualidade, mobilidade e comunicação pública.

A recomposição da base comum tem justificativa de equidade. Uma formação geral

mais extensa protege o direito de todos ao acesso a linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e componentes artísticos e filosóficos. Também reduz a distância entre currículo escolar e avaliações nacionais. Contudo, mais horas não garantem maior aprendizagem. Se as redes apenas repuserem disciplinas sem integração, atualização metodológica e recomposição de defasagens, pode-se restaurar a sobrecarga fragmentada que motivou a reforma. A correção quantitativa precisa ser acompanhada de revisão qualitativa.

O risco de substituição de problemas aparece em quatro frentes. A primeira é temporal: redes tiveram de reescrever currículos, materiais e matrizes poucos anos após mobilizarem equipes para a reforma anterior. A sucessão rápida consome capacidade administrativa, desorienta professores e dificulta avaliação. A segunda é financeira: ampliar componentes comuns requer docentes habilitados e compatibilização de jornadas; sem recursos, podem aumentar turmas, deslocamentos e atribuições inadequadas. A terceira é pedagógica: percursos de aprofundamento excessivamente padronizados podem esvaziar a flexibilidade que se pretendia preservar. A quarta é participativa: mesmo uma lei precedida de consulta nacional pode voltar a ser implementada de cima para baixo no nível estadual ou escolar.

Por isso, o ponto decisivo é a governança da transição. O balanço federal de 2023 a 2025 descreve apoio técnico, planos de ação e iniciativas de formação, evidenciando que a implementação passou a ser tratada como política própria, não como efeito automático da lei (MEC, 2025). Ainda assim, documentos e programas federais não substituem diagnóstico escola a escola. É necessário mapear oferta docente, laboratórios, transporte, demanda estudantil, educação noturna e integração técnica; definir padrões mínimos; financiar lacunas; e monitorar resultados por território e perfil socioeconômico.

A participação estudantil também precisa ultrapassar questionários pontuais. Escolha informada requer orientação, transparência sobre percursos e possibilidade de revisão. Conselhos escolares, grêmios e equipes docentes devem participar da definição local, respeitados os direitos comuns nacionais. A política deve evitar dois extremos: um cardápio fictício que promete opções inexistentes e uma matriz central tão rígida que anule a produção contextual do currículo.

Assim, a revisão contém elementos de correção e de substituição. É correção porque enfrenta falhas concretas: baixa carga comum, dispersão de componentes e desigualdade encoberta pelo discurso da escolha. Pode tornar-se substituição se presumir que a alteração legal resolve problemas de pessoal, infraestrutura e coordenação. A tese mais



consistente é que a Lei nº 14.945/2024 melhora o desenho regulatório, mas seu resultado distributivo permanece indeterminado. O “desmonte” não está consumado: há reequilíbrio entre comum e diversificado, cujo valor dependerá da implementação.

## **5 EQUIDADE EDUCACIONAL E DIREITO À EDUCAÇÃO**

A Constituição de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Também estabelece igualdade de condições de acesso e permanência e organiza a cooperação entre entes federados (BRASIL, 1988). A LDB reafirma padrão de qualidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996). Aplicados ao ensino médio, esses comandos exigem mais do que matrícula: requerem oportunidades formativas comparáveis, ainda que currículos não sejam idênticos.

A reforma de 2017 tensionou esse princípio ao associar direito de escolha a ofertas desiguais. Em rede privada diversificada, o estudante poderia combinar aprofundamento, línguas, laboratório e preparação para ingresso superior. Em escola pública pequena, a escolha podia resumir-se ao único itinerário viável. Ferreira e Santos (2024) demonstram concretamente essa

limitação territorial. A revisão de 2024 reduz o risco ao ampliar a formação comum, mas não o elimina: os 600 horas de aprofundamento e a educação técnica continuarão variando conforme capacidade local.

O papel da União deve ser compreendido como coordenação redistributiva. A autonomia estadual é indispensável em um país continental, mas não autoriza padrões tão desiguais que o direito dependa do território. Parâmetros nacionais de qualidade precisam ser acompanhados de assistência técnica e financeira, informação pública e avaliação. O monitoramento deve incluir não apenas matrículas ou nomes de percursos, mas professores habilitados, carga efetivamente ministrada, infraestrutura, mobilidade entre escolas, acesso de estudantes do noturno e qualidade das experiências.

A equidade também requer olhar para diferenças internas. Estudantes rurais, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e jovens trabalhadores enfrentam barreiras específicas. A ampliação da carga horária pode favorecer aprendizagem e convivência, mas pode excluir quem precisa conciliar trabalho e escola se não houver bolsas, alimentação, transporte e oferta noturna adequada. A educação integral não pode ser confundida com simples extensão do tempo. Do mesmo modo, educação profissional de curta duração não deve substituir acesso ao conhecimento geral nem limitar a continuidade dos estudos.

O ciclo 2016-2024 revela uma forma de aporia institucional: reformas amplas são aprovadas com baixa capacidade de implementação, contestadas antes de produzir séries estáveis e substituídas por novas arquiteturas que reiniciam currículos e formação. A descontinuidade tem custo pedagógico e fiscal e reduz a confiança dos profissionais. Superá-la não significa congelar políticas, mas estabelecer mudança incremental, avaliação independente e cláusulas de revisão baseadas em evidências. Correções devem preservar experiências bem-sucedidas e concentrar recursos nos gargalos demonstrados.

Uma agenda equitativa demanda, portanto, núcleo comum forte sem enciclopedismo, flexibilidade real sem cardápio fictício, educação profissional integrada sem precoce hierarquização social e coordenação nacional sem apagamento dos contextos. Essas combinações são mais difíceis do que escolher entre “reforma” e “desmonte”, mas correspondem à complexidade do direito à educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou se a revisão do Novo Ensino Médio constitui correção de rota ou substituição de um problema por outro. A resposta é necessariamente matizada, mas não ambígua: no plano normativo, a Lei nº 14.945/2024 representa correção relevante. A

recomposição da formação geral básica, a reorganização dos percursos e as novas diretrizes respondem a falhas documentadas da reforma de 2017. Preservam, ao mesmo tempo, a possibilidade de diversificação e de integração com a educação profissional, o que afasta a ideia de simples retorno ao currículo anterior.

Entretanto, a correção ainda é incompleta no plano estrutural. A desigualdade que limitou os itinerários não nasceu apenas da lei; decorreu da distribuição de professores, infraestrutura, tempo, financiamento e capacidade administrativa. Esses fatores continuam presentes. Se a transição for executada apenas por novas matrizes, a fragmentação poderá ser substituída por sobrecarga disciplinar; a escolha fictícia, por padronização; e a desigualdade de itinerários, por desigualdade na qualidade da formação comum.

A principal contribuição da análise é deslocar o debate do binarismo entre defesa e revogação. A questão substantiva não é quanto currículo será comum ou flexível em abstrato, mas quais conhecimentos, condições e oportunidades estarão efetivamente disponíveis a cada estudante. Uma política de ensino médio deve ser julgada pela capacidade de ampliar repertórios, garantir permanência, sustentar transições e reduzir a dependência da origem social e do território.

O estudo possui limitações. A implementação nacional da Lei nº 14.945/2024

ainda está em curso, e não há série longitudinal suficiente para avaliar seus efeitos. Os dados pós-2022 foram atravessados pela pandemia e pela recomposição de aprendizagens. Além disso, estudos estaduais não representam automaticamente o país. Pesquisas futuras devem acompanhar coortes, comparar redes e escolas, observar o ensino noturno e ouvir sistematicamente estudantes, docentes e gestores. Avaliações devem combinar indicadores de aprendizagem e fluxo com análise da qualidade dos percursos.

Conclui-se que o país corrigiu parte do rumo, mas ainda não atravessou o problema. A consolidação dependerá de financiamento redistributivo, formação e valorização docente, infraestrutura, participação escolar e estabilidade regulatória. Sem esses elementos, uma lei melhor poderá produzir resultados semelhantes aos que buscou superar. Com eles, a revisão pode deixar de ser mais um ciclo de descontinuidade e tornar-se uma reconstrução institucional orientada pelo direito à educação.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 a fim de definir diretrizes para o ensino médio e as Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012 e nº 11.096/2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm). Acesso em: 21 jul. 2026.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e94918>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>. Acesso em: 21 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Matrículas em tempo integral e da educação profissional e tecnológica crescem em 2024. **Portal Inep**, Brasília, DF, 9 abr. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sumário executivo do Relatório da Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario\\_executivo\\_consulta\\_publica\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf). Acesso em: 21 jul. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Ensino Médio: balanço da implementação 2023-2025**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/arquivos/Balano.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2026.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários

formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>.