REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA ÚLTIMA DÉCADA: TENSÕES ENTRE FLEXIBILIZAÇÃO FORMATIVA, FORMAÇÃO INTEGRAL E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NA TRANSIÇÃO ENTRE AS REFORMAS DE 2017 E 2024

CURRICULAR RECONFIGURATION OF BRAZILIAN UPPER SECONDARY EDUCATION IN THE LAST DECADE: TENSIONS AMONG CURRICULAR FLEXIBILITY, HOLISTIC EDUCATION AND EDUCATIONAL INEQUALITIES IN THE TRANSITION BETWEEN THE 2017 AND 2024 REFORMS

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e Artes

• 01/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793411994

Aloisio Marcelo Pschiski[1]

RESUMO

A reconfiguração do ensino médio brasileiro entre 2017 e 2024 reabriu controvérsias sobre a função social da etapa, a extensão da formação geral básica e a possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Este artigo analisa criticamente as tensões entre flexibilização curricular, formação integral e desigualdades educacionais, com ênfase na transição entre as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. Desenvolveu-se uma revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa de legislação, documentos oficiais e literatura científica identificável, sem coleta empírica original ou metanálise. A análise contempla os fundamentos das reformas, a redistribuição da carga horária, os parâmetros de oferta dos itinerários, as trajetórias juvenis, as condições do trabalho docente e os desafios territoriais de implementação. O confronto das fontes indica que o aumento da formação geral básica em 2024 fortalece a explicitação do direito a conhecimentos comuns, mas não assegura, isoladamente, aprendizagem ou equidade; de modo semelhante, a flexibilização só constitui escolha efetiva quando há alternativas acessíveis, orientação, infraestrutura e docentes. Argumenta-se que a qualidade curricular demanda integração entre saberes, oportunidades de aprofundamento e mecanismos públicos de correção das disparidades. Conclui-se que os resultados das mudanças devem ser avaliados por tempo efetivo de ensino, qualidade da oferta, permanência, aprendizagem e redução das desigualdades, respeitando o caráter ainda transitório da implementação iniciada em 2025.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma Curricular; Itinerários Formativos; Formação Integral; Desigualdades Educacionais; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The reconfiguration of Brazilian upper secondary education between 2017 and 2024 renewed disputes over the social purposes of this educational stage, the scope of the common curriculum, and students' ability to choose learning pathways. This article critically examines tensions among curricular flexibility, holistic education, and educational inequalities during the transition between Laws No. 13,415/2017 and No. 14,945/2024. It adopts a qualitative systematized review with narrative synthesis of legislation, official documents, and identifiable academic literature, without original empirical data or meta-analysis. The analysis addresses the rationale of both reforms, the redistribution of instructional hours, the regulation of specialized pathways, youth trajectories, teachers' working conditions, and territorial implementation challenges. The reviewed evidence suggests that the expanded common curriculum introduced in 2024 strengthens the legal protection of shared knowledge but does not, by itself, guarantee learning or equity. Likewise, flexibility amounts to genuine choice only when viable options, guidance, infrastructure, and qualified teachers are available. The paper argues that curricular quality requires the integration of knowledge, meaningful opportunities for specialization, and public mechanisms to redress unequal provision. It concludes that reform outcomes should be assessed through effective instructional time, quality of provision, student retention, learning, and the reduction of educational inequalities, while recognizing that the implementation begun in 2025 remains transitional.

Keywords: Upper Secondary Education; Curriculum Reform; Educational Pathways; Holistic Education; Educational Inequalities; Education Policy.

1. INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro ocupa uma posição estratégica e contraditória na estrutura da educação básica. Como etapa final da escolarização obrigatória, deve consolidar conhecimentos, ampliar as possibilidades de participação democrática, assegurar condições de prosseguimento dos estudos e possibilitar a compreensão crítica do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, reúne jovens com trajetórias escolares, pertencimentos culturais, responsabilidades familiares e condições materiais profundamente diferentes. Essa pluralidade torna insuficiente tanto a defesa abstrata de um currículo uniforme quanto a promessa de que a individualização dos percursos resolveria, por si, dificuldades históricas de aprendizagem e permanência. A controvérsia ganhou centralidade com a Lei nº 13.415/2017 e foi reaberta pela Lei nº 14.945/2024, cujos efeitos precisam ser lidos à luz das condições concretas das redes e do direito à formação comum (Brasil, 2017; Brasil, 2024a). A discussão, portanto, não se resume à distribuição de disciplinas e horas: alcança o significado público da escola, a relação entre escolhas e oportunidades e a responsabilidade estatal de garantir uma base substantiva de conhecimentos a todos os estudantes.

A reforma de 2017 apresentou a flexibilização como resposta à fragmentação disciplinar, ao baixo engajamento juvenil e à dificuldade de articular o currículo às experiências e expectativas dos estudantes. Sua organização combinou a Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos e a valorização da formação técnica e profissional. Esse desenho também foi acompanhado de questionamentos sobre a redução do espaço reservado à formação geral e sobre a capacidade desigual de oferta dos sistemas educacionais. A análise de Deschamps (2025) ressalta as motivações de diversificação, interdisciplinaridade e aproximação com trajetórias profissionais; Silva (2018), por outro lado, problematiza a

centralidade das competências e a permanência de antigas disputas sobre a finalidade do ensino médio. Essas interpretações não devem ser artificialmente fundidas: expressam critérios distintos de avaliação da reforma, um mais atento às possibilidades de reorganização e outro à densidade cultural e política do currículo. Sua comparação é indispensável para examinar o que efetivamente mudou entre os marcos legais.

A instituição do novo desenho não ocorreu de maneira instantânea. A aprovação legislativa em 2017 foi seguida pela homologação da BNCC do ensino médio em 2018, pela elaboração de currículos estaduais, por processos de formação e pela implementação progressiva nas escolas, que conviveu com os efeitos da pandemia de covid-19. Em 2023, a consulta pública e o debate sobre a revisão do modelo evidenciaram tensões acumuladas, culminando na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. A norma não suprimiu a estrutura composta de formação geral básica e itinerários, mas modificou sua distribuição temporal e reorientou aspectos de oferta. As Diretrizes Curriculares Nacionais de novembro de 2024 e os parâmetros nacionais dos itinerários de aprofundamento publicados em maio de 2025 completaram uma etapa importante dessa nova regulamentação (Brasil, 2024b; Brasil, 2025a). Por isso, estudar apenas as duas leis, sem observar a mediação das diretrizes e o calendário de transição, levaria a uma descrição incompleta do objeto.

A desigualdade educacional constitui o problema transversal desta investigação. Há diferenças expressivas entre redes públicas e privadas, localidades urbanas e rurais, escolas de maior e menor porte, territórios com ampla oferta formativa e comunidades nas quais existe uma única instituição acessível. Essa desigualdade

antecede a reforma e não pode ser atribuída automaticamente a ela; entretanto, políticas curriculares podem atenuá-la, reproduzi-la ou agravá-la conforme os recursos distribuídos e as regras de implementação. O estudo de Barros, Nascimento e Casagrande (2025) discute justamente os nexos entre a promessa de flexibilização e a reprodução de diferenças de oportunidade. Em perspectiva complementar, Cássio e Corti (2025) identificaram, na análise de matrizes de seis estados, problemas de conformidade com mínimos legais de carga horária. Os achados não representam a totalidade das escolas brasileiras, mas demonstram que o direito curricular não se efetiva automaticamente com sua inscrição na legislação.

Formação integral e diversificação não constituem necessariamente alternativas excludentes. Projetos interdisciplinares, investigação do território, educação científica, experiências artísticas, educação física e participação comunitária podem ampliar a relevância do ensino médio quando articulados a conhecimentos sistemáticos e a práticas pedagógicas consistentes. O problema surge quando flexibilidade se converte em oferta residual, determinada pela disponibilidade ocasional de docentes, ou quando a formação integral se torna um enunciado amplo sem garantia de tempos, laboratórios, materiais e experiências de aprendizagem. A Lei nº 14.945/2024 explicitou áreas de conhecimento e ampliou a formação geral básica, mas não eliminou a tarefa de construir currículos coerentes com as necessidades dos estudantes e com a autonomia pedagógica das escolas. A qualidade deve ser aferida tanto pela preservação de direitos comuns quanto pela pertinência do aprofundamento oferecido.

A questão norteadora é a seguinte: em que medida a reconfiguração curricular do ensino médio brasileiro, entre as reformas de 2017 e 2024, redefine a relação entre flexibilização, formação integral e desigualdades educacionais, e quais condições são necessárias para que a nova arquitetura amplie efetivamente direitos de aprendizagem? O objetivo geral é analisar criticamente a mudança normativa e suas implicações pedagógicas e distributivas. Especificamente, busca-se comparar os modelos de formação geral e itinerários; interpretar as concepções de autonomia, protagonismo e integralidade; discutir as restrições territoriais, administrativas e docentes; e construir critérios de acompanhamento da implementação. O argumento defendido é que a flexibilidade só se aproxima de um direito quando acompanhada de uma base comum robusta, opções reais, informação acessível, capacidade institucional e mecanismos públicos de correção de assimetrias.

2. METODOLOGIA

Esta investigação possui natureza qualitativa, documental e teórico-analítica, organizada como revisão sistematizada qualitativa com síntese narrativa. O corpus examinado compreende textos normativos oficiais e publicações acadêmicas identificáveis relacionados à reconfiguração do ensino médio, à organização curricular e às desigualdades educacionais. Entre as fontes primárias figuram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024, a BNCC do ensino médio, a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2025. Como fontes secundárias foram consideradas investigações e análises publicadas sobre a reforma, a implementação dos itinerários, as cargas horárias e as trajetórias juvenis. Os dados oficiais de censos escolares são empregados de forma descritiva e contextual, jamais como

resultados de cálculo estatístico próprio ou de experimento realizado pelo autor.

A localização da literatura utilizou consultas temáticas em páginas oficiais do governo federal, portais de periódicos científicos e índices públicos de publicações, com combinações de expressões como reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, Lei nº 14.945/2024, formação geral básica, itinerários formativos, formação integral, equidade, juventudes e desigualdades escolares. A seleção priorizou documentos cujos dados de autoria, ano e título puderam ser identificados e cuja contribuição dialogava diretamente com uma das dimensões da questão norteadora. Obras com posições divergentes foram deliberadamente mantidas para evitar que a síntese partisse de uma interpretação única da controvérsia. Não houve triagem bibliográfica exaustiva, protocolo registrado, dupla seleção independente nem avaliação padronizada de risco de viés de todos os estudos. Consequentemente, o trabalho não é uma revisão sistemática formal nem apresenta números de seleção, fluxograma PRISMA ou metanálise.

A análise documental foi estruturada em três operações complementares. Primeiro, compararam-se dispositivos legais quanto às finalidades do ensino médio, à formação geral básica, aos itinerários e ao regime de transição, evitando interpretar normas revogadas como se permanecessem vigentes. Em seguida, as fontes acadêmicas foram organizadas por problemas analíticos: sentidos de flexibilização, disputas em torno de competências e conhecimentos, oportunidades de escolha, condições de implementação e impactos sobre justiça curricular. Finalmente, esses eixos foram relacionados a critérios de análise institucional, como tempo efetivo de ensino, disponibilidade de professores,

infraestrutura, participação estudantil, distribuição territorial e transparência de resultados. As recomendações derivadas dessa comparação constituem proposições conceituais, e não descrições de experiências de campo conduzidas nesta pesquisa.

A interpretação distingue quatro níveis de afirmação. Uma regra legal descreve obrigação ou autorização normativa, mas não comprova execução. Um levantamento empírico sobre determinado conjunto de escolas informa o contexto investigado, sem representar automaticamente todas as redes. Uma interpretação teórica esclarece tensões, sem produzir estimativa causal de impacto. Um indicador oficial de fluxo ou rendimento descreve tendências agregadas, mas não isola efeitos de uma mudança curricular quando outros fatores econômicos, pedagógicos e sanitários também variaram. Essa distinção é especialmente importante no período observado, que atravessou a pandemia, diferentes administrações educacionais e sucessivas alterações regulatórias. O alcance da revisão está em produzir uma síntese crítica verificável, identificar lacunas e propor uma agenda plausível de avaliação da política, não em afirmar resultados que demandariam bases individuais e desenhos comparativos específicos.

3. A TRAJETÓRIA NORMATIVA ENTRE 2017 E 2024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece o ponto de partida para compreender a controvérsia. Seu artigo 35 associa o ensino médio à consolidação dos conhecimentos anteriores, à preparação básica para o trabalho e a cidadania, ao aprimoramento da pessoa humana e à compreensão de fundamentos científico-tecnológicos. Essas finalidades não estabelecem uma oposição

rígida entre conhecimento acadêmico e experiência prática, mas demandam articulação entre ambos. Ao avaliar reformas posteriores, é necessário perguntar se elas ampliam as condições institucionais para cumprir esse conjunto de funções ou privilegiam uma dimensão em detrimento de outras. Também importa recordar o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência e a garantia de padrão de qualidade, que condicionam a liberdade de organização curricular dos sistemas de ensino (Brasil, 1996). A autonomia administrativa não autoriza a criação de percursos que reduzam direitos educacionais conforme o lugar de residência.

A Lei nº 13.415/2017, originada da Medida Provisória nº 746/2016, consolidou um modelo que combinava uma parte referenciada na BNCC a itinerários formativos em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O artigo 35-A então inserido na LDB limitou a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC a 1.800 horas. A legislação também orientava a ampliação progressiva da jornada e permitia arranjos conforme relevância local e possibilidades dos sistemas. A ideia de adaptação territorial possuía potencial pedagógico: escolas poderiam responder a demandas culturais, científicas e econômicas específicas. Entretanto, a expressão relativa às possibilidades da rede tornava central uma questão distributiva: o que seria escolha para estudantes de sistemas com muitas unidades, docentes e laboratórios poderia transformar-se em um único percurso disponível em escolas pequenas ou isoladas (Brasil, 2017).

A BNCC homologada para o ensino médio em 2018 (Brasil, 2018) definiu competências e habilidades das áreas de conhecimento, integrando o novo marco curricular. Do ponto de vista dos defensores da mudança, a organização por áreas poderia favorecer

interdisciplinaridade e superar currículos enciclopédicos ou pouco conectados à vida juvenil. Deschamps (2025) recupera essa expectativa e examina o propósito de aproximar formação geral, escolhas de aprofundamento e preparação profissional. A crítica de Silva (2018) ressalta que a noção de competências já estava presente em reformas anteriores e que a ênfase em desempenhos pode reduzir o tratamento histórico e teórico dos conhecimentos. Trata-se de tensão legítima na teoria curricular: uma competência não é necessariamente vazia de conteúdo, mas pode tornar-se superficial se aplicada sem progressão conceitual, critérios de aprofundamento e investimento docente.

A implementação progressiva encontrou redes em situações distintas e coincidiu com a crise sanitária e seus efeitos sobre aprendizagem e frequência escolar. A interpretação retrospectiva precisa evitar dois extremos: atribuir todo problema de oferta à lei de 2017 ou supor que as dificuldades observadas decorreram apenas da pandemia e da gestão local. A política nacional estabeleceu incentivos e limites; os sistemas estaduais traduziram-nos em matrizes, componentes eletivos, procedimentos de lotação e arranjos de atendimento. A análise de experiências escolares deve distinguir o enunciado legal, as decisões de implementação e as oportunidades efetivamente recebidas. O estudo de Lima e Lopes (2025) contribui ao tratar as práticas escolares de resistência e adaptação como processos situados, nos quais profissionais reelaboram políticas e negociam suas possibilidades. Assim, a escola não é simples executora passiva, embora sua margem de decisão seja materialmente condicionada.

A Lei nº 14.945/2024 alterou o arranjo sem extinguir os itinerários. O artigo 35-B da LDB passou a definir o currículo como combinação de

formação geral básica e itinerários formativos, com ênfase em metodologias investigativas, vínculos comunitários e articulação de saberes. O artigo 35-C estabeleceu 2.400 horas mínimas para a formação geral básica na configuração geral do ensino médio; para a formação técnica e profissional, fixou 2.100 horas mínimas, admitindo até 300 horas destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica oferecida. O artigo 36 previu itinerários com mínimo de 600 horas, ressalvadas especificidades da formação técnica e profissional (Brasil, 2024a). A mudança reconhece a relevância de um núcleo formativo mais amplo, mas sua qualidade depende de como as horas serão distribuídas entre componentes e convertidas em experiências de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2024 e os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 4/2025 detalharam a reorganização. A vigência curricular iniciou uma etapa de transição no ano letivo de 2025, em que redes e escolas precisaram lidar com turmas ingressantes e estudantes que já haviam percorrido partes da estrutura anterior. Esse aspecto impede leituras simplistas de resultados educacionais dos primeiros anos de mudança. Turmas com trajetórias regulatórias distintas podem coexistir na mesma instituição, criando exigências de comunicação, equivalência curricular e planejamento. A continuidade dos estudos deve ser preservada sem transformar a transição em improvisação administrativa. A análise da década precisa, portanto, incluir não apenas o conteúdo das normas, mas sua temporalidade de aplicação.

4. FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E JUSTIÇA CURRICULAR

O aumento da carga horária reservada à formação geral básica recoloca em primeiro plano a existência de conhecimentos comuns como dimensão da justiça educacional. Em uma sociedade marcada por grandes diferenças de capital cultural familiar, a escola pública constitui espaço decisivo de acesso sistemático às ciências, às artes, à literatura, à matemática e à reflexão histórica. Um currículo que ofereça experiências diversificadas, mas enfraqueça o acesso coletivo a esses campos, corre o risco de vincular destinos escolares a oportunidades previamente desiguais. O retorno de uma formação comum mais extensa em 2024 pode ser interpretado como resposta a esse problema, sem que daí decorra automaticamente uma melhoria de aprendizagem. É necessário examinar o que ocorre dentro das horas, como os componentes se articulam e se a distribuição temporal permite desenvolvimento conceitual consistente, especialmente para estudantes que necessitam de apoio pedagógico continuado.

A garantia de horas constitui condição necessária, porém insuficiente, para assegurar o direito curricular. Cássio e Corti (2025), ao examinarem matrizes de seis estados, observaram situações em que a contabilização das cargas e os regimes de oferta comprometiam a correspondência entre os mínimos legais e o ensino oferecido. Sua contribuição aponta para um problema institucional verificável: matrizes aprovadas e registros administrativos não substituem o acompanhamento do tempo efetivo de aprendizagem. É preciso conhecer duração real das aulas, distribuição semanal, disponibilidade dos docentes, condições de deslocamento, atividades presenciais e eventuais exceções de mediação tecnológica. Uma contagem apenas formal pode ocultar

perdas educacionais, sobretudo quando há redução de tempo de aula ou substituição de experiências presenciais por atividades cuja equivalência não foi adequadamente demonstrada.

A formação geral não deve ser compreendida como simples retorno à compartimentação disciplinar. A própria LDB reformulada em 2024 apresenta áreas do conhecimento integradas por componentes explícitos: linguagens e suas tecnologias incluem língua portuguesa e literaturas, língua inglesa, artes e educação física; ciências da natureza abrangem biologia, física e química; ciências humanas e sociais aplicadas reúnem filosofia, geografia, história e sociologia; matemática constitui outra área (Brasil, 2024a). Essa explicitação reforça a visibilidade de conhecimentos escolares, mas o trabalho interdisciplinar continua possível e desejável. Um percurso sobre mudanças climáticas, por exemplo, exige raciocínio quantitativo, bases físico-químicas, interpretação territorial e reflexão política, sem dispensar a aprendizagem sistemática de cada campo. A integração curricular de qualidade preserva a especificidade dos conceitos enquanto cria problemas compartilhados de investigação.

A distribuição curricular também deve ser analisada a partir da progressão entre as séries. Não basta prever um conteúdo em algum momento dos três anos quando seu domínio é pré-requisito para aprendizagens posteriores ou para participação em avaliações externas. Planejamentos coerentes precisam combinar continuidade, aprofundamento gradual, recuperação de defasagens e oportunidades de exploração criativa. Isso envolve trabalho coletivo entre docentes, acompanhamento pedagógico e critérios claros para analisar os resultados. A BNCC de 2018 oferece referência de direitos e objetivos de aprendizagem, mas a tarefa de transformar competências e habilidades em sequências efetivas permanece sob

responsabilidade das redes e das escolas. A formação comum só cumprirá sua função democratizadora se estiver associada à qualidade didática e a condições concretas de ensinar, e não à ampliação abstrata da matriz.

Uma concepção rigorosa de justiça curricular deve evitar a oposição entre o universal e o particular. Todos os estudantes necessitam de acesso a conhecimentos socialmente relevantes; ao mesmo tempo, suas realidades e referências culturais não podem ser apagadas. Escolas em territórios indígenas, quilombolas, rurais ou periféricos possuem experiências que podem enriquecer o estudo da história, das ciências e das linguagens sem que isso represente concessão de menor densidade acadêmica. A conexão comunitária prevista na lei de 2024 ganha legitimidade quando transforma o território em objeto de conhecimento e interlocução, não quando limita jovens às ocupações e tradições já disponíveis localmente. Uma educação integral oferece meios para compreender e transformar a realidade, inclusive permitindo ultrapassar fronteiras sociais que, de outra forma, tenderiam a reproduzir-se.

5. ITINERÁRIOS FORMATIVOS, ESCOLHAS REAIS E OFERTA

Os itinerários formativos foram concebidos para diversificar experiências de aprofundamento e aproximar o ensino médio de interesses juvenis. A ideia é pedagogicamente defensável quando o estudante conhece as alternativas, compreende suas exigências e pode frequentá-las sem barreiras desproporcionais. Entretanto, a possibilidade de escolher não se confunde com a existência nominal de itinerários em documentos institucionais. Escolha real depende de oferta simultânea, vagas suficientes, docentes qualificados, horários compatíveis, orientação adequada e possibilidade de

revisão do percurso. Uma rede que anuncia diferentes ênfases em seu conjunto pode não assegurar diversidade para uma escola específica. A unidade de análise, portanto, deve incluir tanto a política estadual quanto a experiência concreta do estudante e o território em que ele reside.

A organização das ofertas impõe desafios particularmente intensos a escolas de pequeno porte. Em estabelecimentos com uma única turma por série, a criação de alternativas pode demandar agrupamentos interséries, cooperação entre unidades ou deslocamentos. Essas soluções precisam ser examinadas por sua viabilidade e por seus efeitos sobre permanência, tempo de estudo e segurança dos alunos. Quando a oferta é determinada apenas pela disponibilidade casual de professores, perde-se a relação entre aprofundamento e projeto pedagógico. Inversamente, um arranjo que combine planejamento regional, consulta aos estudantes e recursos específicos pode ampliar possibilidades sem reduzir a densidade do ensino. A Resolução CNE/CEB nº 4/2025 merece ser lida precisamente como tentativa regulatória de estabelecer parâmetros nacionais para itinerários de aprofundamento, cuja aplicação deverá ser acompanhada empiricamente.

O discurso do protagonismo estudantil pode assumir sentidos distintos. Em uma compreensão formativa, protagonismo envolve condições para investigar, argumentar, participar de decisões, conhecer alternativas e responsabilizar-se progressivamente por escolhas. Em outra, pode significar transferência prematura de responsabilidade ao adolescente por limitações institucionais sobre as quais não possui controle. Se a escola só oferece um itinerário, exigir que o jovem o incorpore como projeto pessoal não amplia autonomia. Também não é adequado tratar a escolha feita aos

quinze ou dezesseis anos como determinação definitiva de carreira. A orientação educacional precisa apresentar percursos reversíveis e relacionar interesses imediatos à formação cultural ampla. O protagonismo é um processo pedagógico apoiado por informação, aconselhamento e experiências exploratórias, não uma condição que se possa decretar em formulário de matrícula.

A qualidade de um itinerário não pode ser aferida apenas pelo caráter inovador de seu nome ou pela atratividade de oficinas pontuais. Aprofundar pressupõe retomar conceitos, enfrentar problemas mais complexos, utilizar métodos de investigação e produzir sínteses capazes de dialogar com uma área de conhecimento. Projetos sobre saúde comunitária, cultura digital, patrimônio local ou sustentabilidade podem ser férteis quando vinculados a conteúdos e critérios progressivos; quando isolados de fundamentos científicos ou oferecidos sem acompanhamento, correm o risco de se tornarem atividades fragmentárias. A crítica de Silva (2018) à linguagem das competências ajuda a formular uma exigência: demonstrar como experiências práticas mobilizam conhecimentos e não apenas como produzem entregas observáveis. A pedagogia por projetos pode enriquecer o currículo, mas não substitui, de modo automático, rigor conceitual e ensino sistemático.

A avaliação dos itinerários deve considerar cobertura, diversidade e impacto distributivo. É relevante registrar quantos estudantes puderam escolher sua primeira opção, quais percursos foram efetivamente abertos, quais unidades não ofertaram alternativas, quais critérios foram usados para preencher vagas e quantos alunos solicitaram mudança. Essas medidas oferecem informações mais próximas da experiência educacional do que o simples número de títulos previstos em uma secretaria. Também convém documentar

infraestrutura, materiais, regularidade das aulas e avaliações das aprendizagens. A produção desses indicadores exige cuidado metodológico: preferências podem mudar após o estudante conhecer a oferta, e a satisfação declarada não comprova, por si, qualidade formativa. O acompanhamento deve combinar registros administrativos com escuta crítica de jovens e docentes.

6. FORMAÇÃO INTEGRAL, CORPO, CULTURA E MUNDO DO TRABALHO

A formação integral não deve ser reduzida à ampliação do tempo de permanência na escola, embora jornadas mais extensas possam criar condições adicionais para experiências educativas. Integralidade significa considerar dimensões intelectuais, físicas, éticas, estéticas, afetivas, sociais e políticas do desenvolvimento humano. Esse horizonte exige que a instituição ofereça oportunidades de produção cultural, pensamento científico, práticas corporais, expressão artística, reflexão filosófica e participação coletiva. A Lei nº 14.945/2024 explicitou a construção de projetos de vida em articulação com desenvolvimento integral, integração comunitária, participação cidadã e preparação ambientalmente responsável para o mundo do trabalho (Brasil, 2024a). O desafio consiste em transformar esse enunciado em currículo, não em criar componentes isolados encarregados de suprir tudo o que não cabe nas demais áreas.

A educação física possui contribuição singular nesse debate porque permite compreender o corpo como dimensão de conhecimento e experiência social. Práticas esportivas, danças, jogos, lutas e outras manifestações da cultura corporal oferecem situações para investigar movimento, saúde, cooperação, identidade, gênero,

acessibilidade e organização da vida coletiva. Quando vinculadas a estudos de fisiologia, história cultural, estatística e políticas de lazer, podem integrar conhecimentos de diferentes áreas sem perder sua especificidade. A presença explícita da educação física na área de linguagens após a reforma de 2024 reforça sua importância curricular, mas não determina, isoladamente, a carga horária, a qualidade dos espaços ou a diversidade de práticas oferecidas. Quadras, equipamentos, profissionais habilitados e planejamento formativo continuam indispensáveis para que o direito anunciado encontre efetividade.

Uma escola comprometida com integralidade precisa evitar a medicalização e a instrumentalização estrita das competências socioemocionais. Autoconhecimento, convivência e cuidado podem ser importantes, mas não devem ser usados para atribuir aos estudantes responsabilidade individual por dificuldades derivadas de precariedade material, discriminação ou ausência de oportunidades. A reflexão sobre emoções e projetos de vida deve dialogar com direitos, relações sociais, condições de trabalho e possibilidades reais de escolha. Um jovem que concilia estudo, emprego e responsabilidades familiares não pode ser descrito como pouco resiliente simplesmente por encontrar dificuldades com uma jornada escolar ampliada. A pesquisa de Abramo, Venturi e Corrochano (2020), centrada na combinação entre estudar e trabalhar, oferece subsídios para reconhecer a complexidade das trajetórias juvenis e questionar políticas desenhadas para um estudante abstrato, integralmente disponível.

O mundo do trabalho deve integrar o ensino médio como objeto de compreensão crítica, e não apenas como destino imediato de inserção econômica. Isso inclui conhecer processos produtivos,

tecnologias, direitos sociais, organização das ocupações e mudanças ambientais, além de desenvolver capacidades de análise e participação. A articulação com educação profissional pode representar oportunidade relevante, especialmente quando oferece certificação consistente, laboratórios e continuidade de estudos. Porém, não se deve pressupor que estudantes de menor renda devam receber formação cultural mais estreita em nome de uma empregabilidade supostamente pragmática. A diferença entre 2.400 horas de formação geral na configuração comum e a regra específica de 2.100 horas na formação técnica exige monitoramento de qualidade para assegurar que o componente profissional seja formativo e integrado, não substituição precária de conhecimentos gerais.

A articulação entre ciência, cultura e trabalho torna-se mais potente quando parte de problemas relevantes sem restringir o horizonte de aprendizagem. Investigar mobilidade urbana pode unir matemática, geografia, física e debate sobre direitos; estudar alimentação permite conectar biologia, cultura e economia; analisar práticas corporais comunitárias articula educação física, sociologia e saúde coletiva. A legitimidade pedagógica dessas experiências depende de perguntas investigáveis, fontes confiáveis, argumentação e critérios claros de avaliação. Projetos precisam evitar tanto a reprodução de tarefas mecânicas quanto a retórica de inovação desprovida de conteúdo. Em contextos socialmente heterogêneos, a formação integral será mais justa se permitir que jovens reconheçam a própria experiência e, simultaneamente, tenham acesso a conhecimentos que não circulam necessariamente em seus espaços cotidianos.

7. DESIGUALDADES DE ACESSO, TERRITÓRIO E TRAJETÓRIAS JUVENIS

A desigualdade escolar brasileira resulta da interação de fatores socioeconômicos, territoriais, raciais, institucionais e familiares, cujos efeitos são acumulados ao longo da educação básica. Quando a política de ensino médio estabelece percursos com recursos diferenciados, essa estrutura preexistente pode influenciar quais oportunidades se tornam acessíveis. Barros, Nascimento e Casagrande (2025) situam as desigualdades no centro do debate sobre o novo ensino médio e questionam as condições reais de flexibilização. Uma análise responsável não deve transformar sua discussão em afirmação de impacto causal nacional; deve reconhecer, porém, que acesso desigual a docentes, equipamentos e horários cria condições de funcionamento muito distintas. Em consequência, a equidade deve orientar o financiamento e o planejamento antes que se exijam escolhas individuais dos estudantes.

Os indicadores oficiais oferecem uma dimensão mensurável do problema. Segundo o resumo técnico do Censo Escolar de 2024, a taxa total de distorção idade-série no ensino médio foi de 17,8%, inferior aos 19,5% registrados em 2023; a discrepância entre redes pública e privada permaneceu expressiva (INEP, 2025). A divulgação referente a 2025 indica nova redução do indicador total para 16,0%, sem que esses valores permitam atribuir a variação às reformas curriculares (INEP, 2026). Essa precaução é indispensável: trajetórias educacionais respondem a políticas de fluxo, frequência, condições econômicas, impactos da pandemia e alterações de registro. As estatísticas ajudam a delimitar a escala da questão, mas não identificam isoladamente o mecanismo responsável por cada mudança. Investigações causais exigiriam comparação adequada de coortes e controle de fatores concorrentes.

O território influencia não apenas a distância física até a escola, mas também o acesso a turnos, infraestrutura cultural, serviços de transporte, conectividade e possibilidades de formação profissional. Jovens de áreas rurais, comunidades tradicionais e periferias urbanas podem enfrentar obstáculos diferenciados para frequentar atividades eletivas em horário alternativo ou deslocar-se a outra instituição para realizar um aprofundamento. Uma proposta curricular que pressupõe ampla circulação entre unidades pode ampliar desigualdades se não vier acompanhada de transporte seguro, alimentação, acessibilidade e horários compatíveis. A solução, entretanto, não é simplesmente restringir escolas afastadas a um currículo mínimo. Políticas regionais podem combinar investimento local, cooperação territorial e tecnologias de apoio cuidadosamente reguladas, preservando a centralidade do ensino presencial e a possibilidade de acompanhamento pedagógico.

As necessidades de estudantes trabalhadores exigem atenção específica. A ampliação da jornada escolar pode favorecer maior exposição a experiências educativas, mas também gerar conflitos com atividades remuneradas e responsabilidades domésticas, sobretudo em famílias de baixa renda. O direito à educação não deve pressupor disponibilidade temporal homogênea. Sistemas escolares precisam planejar modalidades e turnos adequados, acompanhar frequência sem culpabilização e articular medidas de permanência às condições concretas de vida. Abramo, Venturi e Corrochano (2020) mostram a complexidade da combinação entre estudo e trabalho, que pode assumir significados e impactos distintos ao longo das trajetórias juvenis. A compreensão dessa heterogeneidade é decisiva para evitar que uma reforma concebida como ampliação de oportunidades produza exclusão justamente entre aqueles que mais dependem da escola pública.

Outra dimensão é a desigualdade interna entre escolas de uma mesma rede. Duas unidades submetidas às mesmas diretrizes podem ter diferenças relevantes em estabilidade do corpo docente, acesso a laboratórios, bibliotecas, atividades culturais e apoio pedagógico. Medidas de equidade precisam observar a distribuição de recursos por matrícula, mas também os custos adicionais de atender áreas dispersas e estudantes com necessidades específicas. A mesma quantia nominal aplicada por aluno não produz necessariamente condições equivalentes quando distâncias, infraestrutura inicial e complexidade de atendimento são distintas. Políticas compensatórias devem ser transparentes, monitoradas e capazes de corrigir assimetrias, sem converter desigualdade territorial em justificativa para expectativas curriculares reduzidas. A avaliação deve perguntar se escolas mais vulneráveis recebem meios suficientes para cumprir o currículo e oferecer escolhas de qualidade.

As desigualdades também atravessam os processos de orientação e informação. Famílias com maior familiaridade com a linguagem escolar podem interpretar com facilidade as consequências de um itinerário, buscar alternativas e questionar procedimentos de seleção. Estudantes de primeira geração com aspirações ao ensino superior ou que enfrentam restrições econômicas talvez necessitem de apoio sistemático para compreender suas possibilidades. Transparência não se resume à publicação de catálogos, pois o sentido pedagógico e as consequências de cada percurso precisam ser explicados em linguagem acessível. A escola deve informar condições de transferência, continuidade de estudos e requisitos do percurso técnico, sem apresentar uma especialização precoce como destino irreversível. A política curricular será mais democrática

quando produzir capacidade real de decisão, especialmente entre aqueles historicamente menos ouvidos.

8. TRABALHO DOCENTE, INFRAESTRUTURA E GOVERNANÇA

Uma mudança curricular depende de profissionais capazes de planejá-la, executá-la e avaliá-la. A reorganização por áreas e itinerários exige coordenação pedagógica, distribuição de tempos coletivos, formação continuada e critérios coerentes de atribuição de aulas. Quando o desenho de componentes é modificado sem preparação suficiente, podem surgir fragmentação de vínculos, deslocamentos entre escolas e dificuldades para acompanhar turmas. Nenhum documento normativo garante, isoladamente, integração curricular. O trabalho interdisciplinar requer que docentes de diferentes áreas tenham oportunidades efetivas de diálogo, produzam sequências articuladas e compartilhem critérios de avaliação. Para além de cursos de curta duração, a formação precisa conectar fundamentos pedagógicos, conteúdos específicos e problemas reais de implementação, assegurando tempo institucional remunerado para planejamento e reflexão.

A autonomia docente deve ser compreendida em conjunto com responsabilidades públicas. Professores precisam ter liberdade profissional para escolher abordagens adequadas às turmas, mas essa liberdade não elimina a necessidade de garantir direitos comuns e registrar processos de aprendizagem. Do mesmo modo, indicadores padronizados podem auxiliar a identificar problemas de acesso e rendimento, sem substituir o conhecimento situado dos educadores. A pesquisa de Lima e Lopes (2025) evidencia que a política curricular passa por negociações locais, produzindo arranjos e resistências que não cabem em uma oposição simples entre

adesão e rejeição. Interpretar essas práticas exige escuta dos profissionais e análise de suas condições de trabalho. Reformas tendem a se tornar menos consistentes quando as escolas são tratadas apenas como unidades de cumprimento de metas e não como instituições produtoras de conhecimento pedagógico.

A infraestrutura é uma variável constitutiva do currículo. Ofertar aprofundamento em ciências da natureza envolve condições laboratoriais, materiais de investigação e segurança; práticas artísticas necessitam de ambientes e recursos específicos; a educação física requer espaços acessíveis e diversificados; projetos de tecnologia dependem de conectividade e manutenção de equipamentos. A ausência desses meios não pode ser compensada exclusivamente pela criatividade docente, embora a inventividade pedagógica seja importante. Um componente descrito como avançado pode reduzir-se a exercícios genéricos se não houver condições de trabalho apropriadas. Por isso, toda política de itinerários deveria conter planejamento de recursos, diagnóstico por escola e previsão de manutenção. A qualidade efetiva só se torna observável quando a estrutura anunciada se traduz em oportunidades regulares de investigação e experimentação.

A governança deve envolver repartição clara de atribuições entre União, estados, Distrito Federal e escolas, acompanhada de transparência. Normas federais definem diretrizes e direitos, enquanto sistemas estaduais organizam matrizes, distribuem profissionais e detalham ofertas, mas as decisões precisam ser comunicadas a comunidades escolares. A transição iniciada em 2025 elevou a necessidade de acompanhamento das equivalências curriculares, das turmas em diferentes regimes e das alterações de lotação docente. Planos de implementação devem identificar riscos

por território, criar canais para resolver inconsistências e registrar as condições reais de cumprimento das horas. O trabalho de Cássio e Corti (2025) reforça a importância de examinar não apenas leis, mas registros de aula, unidades de tempo e práticas administrativas que podem produzir diferenças entre currículo nominal e currículo efetivo.

A participação estudantil e comunitária constitui condição de governança, não recurso decorativo de consulta. Grêmios, conselhos escolares, representantes de turma e reuniões acessíveis podem contribuir para reconhecer problemas de transporte, concentração de atividades, horários, oferta e expectativas de futuro. Essa participação deve ocorrer antes da definição definitiva dos itinerários e continuar durante sua execução, com devolutivas públicas sobre decisões tomadas. A gestão democrática precisa preservar a possibilidade de contestação de escolhas administrativas e de revisão de componentes que apresentem baixa pertinência ou inviabilidade. Ao mesmo tempo, a participação não dispensa critérios técnico-pedagógicos: ouvir preferências deve ser combinado com garantia de conhecimentos comuns, projeções de matrícula e avaliação de recursos. A legitimidade decorre da articulação entre escuta e responsabilidade pública.

9. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, PROJETOS DE VIDA E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

A ampliação da educação técnica e profissional no ensino médio pode reduzir barreiras de acesso a qualificações quando se apoia em infraestrutura apropriada, docentes habilitados, currículos integrados e certificação reconhecida. Entretanto, a promessa de empregabilidade não permite afirmar, sem dados, que determinado

itinerário eleve renda ou assegure inserção ocupacional. Relações entre formação e trabalho são influenciadas por conjuntura econômica, discriminação, distribuição territorial de vagas e qualidade dos cursos. A escola deve oferecer conhecimentos e experiências que ampliem possibilidades, sem apresentar um percurso profissionalizante como substituto mais barato de uma formação geral robusta. O regime previsto em 2024 para a formação geral na via técnica demanda exame cuidadoso da integração entre saberes científicos e técnicos, de forma que a especificidade profissional não resulte em empobrecimento da educação básica.

Projetos de vida exigem uma concepção não determinista de futuro. Jovens podem mudar de interesses, descobrir novas áreas de conhecimento e reavaliar decisões à medida que amadurecem. A orientação escolar deve oferecer experiências exploratórias, contato crítico com profissões e informações realistas sobre ensino superior e educação profissional, preservando a formação humana como finalidade mais ampla. É inadequado transformar esse trabalho em treinamento motivacional que localize sucesso e fracasso apenas na vontade individual. Condições econômicas, relações familiares e políticas públicas delimitam possibilidades concretas. Uma pedagogia consistente reconhece o valor da autonomia sem ignorar estrutura social, apresenta alternativas acessíveis e ensina a interpretar criticamente as transformações do trabalho, inclusive a automação, a informalidade e as novas demandas de qualificação.

A continuidade dos estudos precisa ser considerada ao distribuir conhecimentos ao longo da etapa. Estudantes que pretendem ingressar na universidade, participar de processos seletivos técnicos ou mudar de área profissional necessitam de base ampla e capacidade de transferir aprendizagens entre contextos. A reforma

de 2024 buscou reforçar a formação geral, mas o desenho local de itinerários e componentes continua influenciando a preparação para trajetórias posteriores. Uma escola não deve presumir que estudantes de determinado território terão aspirações homogêneas; tampouco deveria restringir expectativas ao mercado de trabalho local. A qualidade da escolha exige que cada jovem preserve possibilidades de continuidade acadêmica e ocupacional, podendo revisitar decisões anteriores sem perdas desproporcionais de tempo ou de conteúdo.

Uma agenda equilibrada de avaliação de educação profissional deve combinar indicadores distintos. Matrícula e conclusão de cursos informam cobertura e fluxo; aprendizagem técnica exige evidências de desempenho verificáveis; transição para ocupações e continuidade dos estudos requer acompanhamento ético de trajetórias, com cuidados para não atribuir causalidade a associações simples. Também é necessário observar evasão, desigualdade de acesso, adequação dos laboratórios e custos assumidos pelos estudantes. O debate da década evidencia que a relação entre ensino médio e trabalho não pode ser julgada exclusivamente por volume de certificações. Uma política educacional comprometida com direitos deve perguntar se a formação técnica amplia oportunidades sem limitar as capacidades culturais, científicas e políticas dos jovens.

10. IMPLEMENTAÇÃO DE 2025, AVALIAÇÃO E RESPONSABILIDADE PÚBLICA

A Lei nº 14.945/2024 estabeleceu o início de implementação do currículo reformulado no ano letivo de 2025 e previu a elaboração de diretrizes nacionais de aprofundamento, posteriormente

regulamentadas. O período de transição envolve decisões difíceis: como assegurar continuidade às turmas já matriculadas, distribuir a formação geral ampliada, adaptar horários e garantir que componentes oferecidos anteriormente não sejam simplesmente interrompidos. Uma política de transição precisa considerar equivalências, reposicionamento de docentes, recuperação de aprendizagens e comunicação individualizada aos estudantes. As alterações devem respeitar a trajetória já percorrida, evitando que diferenças entre gerações escolares produzam perdas imprevistas ou impasses de certificação. A análise de 2025 e 2026 deve reconhecer que os sistemas podem avançar em ritmos diferentes e que as evidências disponíveis ainda são iniciais.

O acompanhamento público da nova estrutura demanda indicadores com interpretação adequada. É possível monitorar legalidade da carga horária, quantidade de itinerários efetivamente oferecidos, frequência, distorção idade-série, permanência e acesso a recursos pedagógicos. Entretanto, indicadores de fluxo não substituem medidas de aprendizagem, e médias de desempenho podem ocultar disparidades relevantes entre escolas e grupos. A avaliação precisa ser estratificada por rede, território e condições de oferta, sempre com prudência diante de pequenos números e dados sensíveis. O Inep (2025; 2026) fornece séries oficiais capazes de orientar diagnósticos gerais; sua utilização para estimar impacto das leis, porém, exigiria investigação específica que controlasse tendências anteriores e fatores simultâneos. Melhoras agregadas não devem ser automaticamente creditadas a uma reforma, assim como problemas persistentes não provam sua ineficácia isolada.

O direito à educação exige instrumentos de prestação de contas que ultrapassem a publicidade de metas abstratas. Redes podem

publicar matrizes de horários, cargas efetivas, composição de oferta por unidade e critérios de abertura ou encerramento de itinerários, respeitando os limites de proteção de dados pessoais. Essa transparência permite reconhecer escolas em que não há opções reais ou em que a jornada prevista depende de atividades pouco acompanhadas. Também favorece ação dos conselhos de educação, órgãos de controle e comunidades escolares. O estudo de Cássio e Corti (2025) mostra como a análise de documentos aparentemente administrativos pode revelar problemas substantivos de cumprimento da legislação. Fiscalização, nesse sentido, não se limita à conformidade formal: interessa saber se as obrigações convertem-se em tempo significativo de formação.

A qualidade de uma avaliação também depende da escolha de comparadores. Comparar indicadores antes e depois de 2024 sem examinar o período pandêmico, as mudanças de fluxo e a composição das matrículas produz interpretações frágeis. Investigações mais robustas poderiam explorar séries históricas, diferenças graduais de implementação e comparações entre escolas com características semelhantes, acompanhadas de análise qualitativa. Entrevistas e observações seriam úteis para compreender decisões pedagógicas e experiências juvenis; dados administrativos, por sua vez, permitiriam examinar cobertura e desigualdades. A triangulação desses recursos produziria explicações mais sólidas do que qualquer indicador isolado. Este artigo não executou tal estudo empírico e, por isso, delimita suas conclusões ao confronto documental e à identificação de hipóteses passíveis de teste.

Um horizonte de acompanhamento precisa considerar resultados de médio prazo, pois as alterações de aprendizagem, permanência e

projetos de continuidade não aparecem integralmente em um único ano. Também é necessário evitar que a avaliação induza comportamentos administrativos distorcidos, como redução artificial de conteúdos para melhorar métricas ou concentração de recursos apenas em estudantes próximos à conclusão. Indicadores devem servir à melhoria das condições educacionais, não apenas à classificação pública de escolas. Uma abordagem de responsabilidade compartilhada combina diagnóstico, financiamento, apoio docente e revisão periódica das ofertas, com atenção prioritária às unidades em maior vulnerabilidade. A legitimidade da reforma será mais bem aferida pela redução persistente de obstáculos ao direito de aprender do que pelo simples volume de documentos curriculares publicados.

11. RESULTADOS DA SÍNTESE E DISCUSSÃO

A primeira convergência da literatura examinada é que o ensino médio requer reorganização capaz de dialogar com as diferentes juventudes sem abandonar conhecimentos comuns. Deschamps (2025) identifica razões curriculares para diversificar percursos e articular formação geral e preparação profissional. Silva (2018) adverte que a retórica de novidade pode reproduzir modelos limitados de competências e restringir a densidade teórica das aprendizagens. As duas posições revelam uma questão não resolvida por enunciados legais: como assegurar que experiências contextualizadas ampliem, em vez de substituir, o acesso a fundamentos científicos, artísticos e humanísticos? A mudança de carga horária de 2024 responde parcialmente ao problema do espaço reservado à formação geral, mas não garante, por si, a qualidade de sua efetivação. A síntese sugere que tempo, conteúdo e condições de ensino precisam ser analisados conjuntamente.

A segunda convergência diz respeito às condições sociais da escolha. O reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos é compatível com percursos flexíveis, mas a liberdade de escolha depende de ofertas materiais distribuídas de forma justa. Barros, Nascimento e Casagrande (2025) destacam os riscos de reprodução de desigualdades na estrutura da reforma, enquanto estudos de implementação mostram que sistemas e escolas traduzem a política de modos diversos. A contribuição analítica desta revisão é distinguir diversidade de catálogo, diversidade efetiva por unidade e possibilidade individual de frequência. Sem essa separação, redes podem anunciar inovação ao mesmo tempo que estudantes continuam submetidos a percursos únicos. Não se afirma, a partir das fontes consultadas, que todas as escolas enfrentem a mesma limitação, mas há razão consistente para torná-la objeto central da avaliação pública.

A terceira convergência envolve a relação entre norma e prática. As leis de 2017 e 2024 estabelecem desenhos curriculares, mas as oportunidades de formação são mediadas por professores, infraestrutura, tempo de aula e gestão institucional. Cássio e Corti (2025) apontam inconsistências em matrizes de seis estados, fornecendo evidência relevante de que o cumprimento do currículo não pode ser inferido apenas de sua publicação. Lima e Lopes (2025) mostram, em outra perspectiva, que a implementação envolve negociações e interpretações nas escolas. Esses estudos diferem em objeto e método, razão pela qual não podem ser combinados como estimativa única de impacto. Em conjunto, contudo, indicam a necessidade de observar documentos, práticas e experiências de estudantes, sem confundir conformidade jurídica com aprendizagem demonstrada.

A tensão mais importante da transição reside em conciliar orientação nacional e capacidade local de adaptação. Uma base comum excessivamente abstrata pode ser incapaz de reduzir diferenças de formação; uma centralização detalhista pode ignorar necessidades territoriais e limitar a criatividade pedagógica. De modo semelhante, liberdade de itinerários sem financiamento pode reproduzir desigualdades, enquanto padronização absoluta pode impedir aprofundamentos significativos. A posição analítica sustentada neste estudo não estabelece vencedor entre modelos abstratos. Propõe critérios observáveis para avaliar decisões: garantia de conhecimentos fundamentais, pluralidade real de opções, qualidade de aprofundamento, participação democrática, continuidade de trajetórias e redistribuição de recursos para escolas com maiores desafios. Esses critérios ajudam a transformar uma controvérsia polarizada em perguntas passíveis de investigação e ação pública.

A síntese permite propor uma matriz de avaliação com cinco dimensões: direitos comuns de aprendizagem, liberdade material de escolha, integração da formação humana, condições de implementação e redução de desigualdades. A primeira exige verificar conteúdos e tempo efetivo; a segunda, oportunidades disponíveis e acessíveis aos estudantes; a terceira, articulação entre conhecimento, corpo, cultura e trabalho; a quarta, infraestrutura, docência e governança; a quinta, distribuição territorial dos resultados. Essa matriz é conceitual e não foi validada como instrumento psicométrico ou escala estatística. Seu valor consiste em organizar informações que frequentemente aparecem dispersas em debates sobre currículo. A hipótese de pesquisa derivada é que reformas combinadas com financiamento compensatório, supervisão da oferta e escuta dos estudantes apresentam condições

institucionais mais favoráveis à equidade, hipótese que ainda demanda demonstração empírica rigorosa.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das reformas do ensino médio brasileiro entre 2017 e 2024 evidencia uma disputa continuada sobre as finalidades da etapa e sobre os meios adequados para concretizar o direito à educação. A primeira reforma enfatizou a diversificação dos percursos e o aumento de flexibilidade, reorganizando o currículo em torno da BNCC e dos itinerários; a segunda preservou essa arquitetura geral, mas ampliou a formação geral básica e redefiniu parâmetros da oferta. A análise documental demonstra que nenhuma dessas configurações pode ser julgada exclusivamente por sua formulação normativa. A principal questão não é escolher entre conhecimento comum e experiências diversificadas, mas construir a combinação que assegure ambos com qualidade. Para que isso ocorra, as decisões curriculares precisam ser avaliadas em relação à aprendizagem efetiva, à diversidade de escolas e às condições de continuidade das trajetórias. O estudo conclui que os direitos comuns representam um piso indispensável de justiça educacional, cuja concretização exige mais do que a previsão de horas em documentos legais.

A flexibilização formativa mantém relevância pedagógica porque reconhece interesses diferentes e permite aprofundamentos conectados a problemas sociais, culturais e científicos. Contudo, ela não pode ser definida apenas como possibilidade formal de selecionar um percurso. Uma escolha que depende exclusivamente da escola disponível, de vagas escassas ou de horários incompatíveis tem significado distinto daquele atribuído a uma autonomia efetiva.

O desafio central reside em produzir alternativas realmente acessíveis, acompanhadas de informações claras e de possibilidades razoáveis de revisão. Essa condição é particularmente exigente nos territórios com menos unidades escolares, menor disponibilidade de docentes e maiores obstáculos de deslocamento. Políticas orientadas à equidade precisam planejar a oferta em escala regional e destinar recursos adicionais a escolas vulneráveis, sem converter limitações existentes em argumento para reduzir expectativas acadêmicas. O protagonismo estudantil só adquire consistência quando o sistema oferece meios para que a vontade e a curiosidade dos jovens tenham consequências educacionais concretas.

A formação integral deve orientar tanto a parte comum quanto os itinerários e não pode ficar restrita a discursos sobre projetos de vida. A articulação entre conhecimentos, experiências corporais, cultura, ciência e trabalho constitui dimensão do desenvolvimento humano e requer ambientes de aprendizagem ricos e inclusivos. Nesse conjunto, educação física, artes, filosofia, ciências e demais componentes possuem contribuições complementares, que não deveriam ser hierarquizadas apenas por sua utilidade imediata em avaliações ou mercados ocupacionais. O ensino médio precisa permitir que os estudantes compreendam as circunstâncias de sua existência e desenvolvam capacidade de transformá-las. A integração pedagógica será mais consistente quando professores planejarem problemas compartilhados sem eliminar a especificidade dos conceitos. Assim, a inovação curricular pode representar ampliação formativa, desde que apoiada por material adequado, tempo docente e acompanhamento do percurso de aprendizagem.

O debate sobre desigualdades exige distinguir persistência histórica de efeitos específicos das reformas. Diferenças de acesso à educação, condições econômicas e trajetórias escolares antecedem tanto a lei de 2017 quanto a de 2024; os indicadores nacionais não autorizam atribuir mecanicamente a uma delas oscilações de rendimento ou distorção idade-série. Entretanto, o fato de a desigualdade ser anterior não reduz a responsabilidade das políticas de evitar sua reprodução. A análise de estudos recentes mostra que a correspondência entre currículos previstos e horas efetivamente ofertadas merece controle rigoroso, assim como a disponibilidade de itinerários de qualidade e os obstáculos materiais à permanência. A equidade deve ser observada por território, rede, modalidade e contexto de vida, com atenção à diversidade das juventudes. A mudança curricular será socialmente relevante na medida em que as unidades com maiores limitações recebam suporte capaz de garantir oportunidades comparáveis de aprendizagem e de escolha.

O trabalho docente aparece como condição indispensável de qualquer reconfiguração bem-sucedida. A flexibilidade aumenta demandas de planejamento, articulação interdisciplinar, avaliação e orientação, ao mesmo tempo que a ampliação da formação geral exige distribuição responsável de tempos e profissionais. Sem formação continuada, estabilidade de equipes, laboratórios e gestão participativa, o currículo pode ser reduzido a uma reorganização administrativa de componentes. Também é necessário reconhecer que escolas interpretam normas à luz de experiências e de restrições locais; essa mediação não deve ser confundida automaticamente com resistência improdutiva. A política nacional precisa assegurar parâmetros claros, mas sua aplicação deve envolver escuta dos profissionais e revisão de mecanismos que produzam descontinuidade ou sobrecarga. O professor não é mero executor de

uma matriz: participa da construção do conhecimento escolar e deve contar com condições objetivas para exercer essa responsabilidade.

A transição curricular iniciada em 2025 acrescenta limites relevantes ao que se pode concluir no presente. Novas diretrizes e parâmetros precisam ser convertidos em planejamento de rede, matrizes de transição e práticas pedagógicas cuja consistência só poderá ser acompanhada no tempo. Não há base nesta revisão para proclamar superioridade empírica definitiva da arquitetura de 2024, tampouco para afirmar que seus objetivos fracassarão. Uma agenda de pesquisa precisa examinar a implementação real, combinar dados administrativos e estudos qualitativos, observar coortes escolares diferentes e comparar resultados com prudência causal. Indicadores como horas efetivas, acesso a diferentes itinerários, aprendizagem, frequência e conclusão devem ser vinculados a características das escolas e ao financiamento disponível. A publicidade desses dados favorecerá avaliação democrática e permitirá correções antes que eventuais desequilíbrios se consolidem.

A contribuição teórica central da análise está em compreender o currículo como relação entre promessas normativas e capacidades sociais de efetivação. Uma política pode declarar autonomia e produzir percursos restritos; pode ampliar horas e preservar práticas frágeis; ou pode combinar formação comum, experiências significativas e condições institucionais adequadas. Os resultados dependem da maneira como recursos, saberes e responsabilidades são articulados. A proposta conceitual apresentada oferece critérios para investigar essa interação, mas não substitui estudos longitudinais nem autoriza inferências estatísticas próprias. Seu emprego deve preservar a distinção entre obrigação legal,

interpretação acadêmica e evidência empírica. A continuidade do debate exige abertura à revisão de políticas e disposição para confrontar tanto promessas de inovação quanto críticas gerais com dados verificáveis das escolas e dos estudantes.

Conclui-se que a reconfiguração curricular brasileira deve ser julgada pela sua capacidade de assegurar formação cultural ampla e oportunidades diferenciadas sem transformar origem social e território em destino educacional. A relação entre flexibilização e integralidade pode ser produtiva quando os estudantes recebem conhecimentos comuns robustos, aprofundamentos efetivos e apoio para formular escolhas reversíveis. Em contrapartida, a falta de docentes, infraestrutura e transparência pode reduzir direitos mesmo sob uma legislação formalmente mais abrangente. O compromisso público necessário combina financiamento equitativo, governança democrática, valorização profissional, monitoramento transparente e respeito às distintas trajetórias juvenis. O futuro do ensino médio não será determinado apenas pela arquitetura escrita nas leis de 2017 e 2024, mas pela qualidade das experiências formativas que os sistemas de ensino conseguirem proporcionar e pela disposição de corrigir, com evidências, as desigualdades que persistirem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 523–542, 2020. DOI: https://doi.org/10.25091/s01013300202000030004.

BARROS, Aryanne Mila de; NASCIMENTO, Renata Teixeira; CASAGRANDE, Ana Lara. A reforma do Ensino Médio e as desigualdades educacionais. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 47, e73475, 2025. DOI: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.73475.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional 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. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 24 out. 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/l9394compilado.htm. Acesso em: 24 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/62391-bncc-ensino-medio. Acesso em: 24 out. 2026.

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, Brasília, v. 19, n. 44, p. 597–626, 2025. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v19i44.2693.

DESCHAMPS, Eduardo. Para onde vai o Ensino Médio? Uma análise dos marcos legais e normativos de 2017 e 2024. Estudos Avançados, São Paulo, v. 39, n. 115, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025:

apresentação da coletiva de imprensa. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 24 out. 2026.

LIMA, Raquel Garcia Braga de; LOPES, Alice Casimiro. Resistências à reforma do ensino médio: práticas contingentes híbridas. Revista Espaço do Currículo, v. 18, n. 3, e76562, 2025. DOI: https://doi.org/10.15687/rec.v18i3.76562.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130.

---

[1] Pós-graduação em Motricidade Esportiva e Escolar (2004) – Universidade do Contestado (UnC), campus Mafra/SC; Pós-graduação em Gestão Escolar (2019) – UNINTER, campus Rio Negrinho/SC; Graduação em Educação Física (2001) – Universidade do Contestado (UnC), campus Mafra/SC. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.