

A Reforma do Novo Ensino Médio: A Experiência da Implantação no Ceará

Joizia Lima Cavalcante Rego¹
Hermeson Claudio Mendonça Menezes²
Karlane Holanda Araújo³

Resumo: O artigo analisa a implementação do Novo Ensino Médio e sua experiência no estado do Ceará, com base em dados referentes ao período de 2016 a 2024. A discussão parte da legislação que fundamenta a reforma dessa etapa da educação básica, notadamente a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.415/2024, que promovem alterações na carga horária e na organização curricular das redes de ensino. Essas normas estabelecem que o currículo do Ensino Médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos articulados às áreas do conhecimento e à proposta de integração entre a formação geral e o ensino profissional e tecnológico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com levantamento documental e análise de dados que contextualizam o Ensino Médio no cenário nacional e as políticas implementadas no estado do Ceará, especialmente no que se refere à diversificação da oferta e à reconfiguração curricular. O estudo tem como objetivo refletir sobre a política pública de reforma do Ensino Médio na rede estadual cearense, destacando que os investimentos em infraestrutura, a formação docente e as políticas de inclusão social configuram-se como variáveis essenciais para a consolidação de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma educacional; Ensino em Tempo Integral.

The New High School Reform: The Experience of Implementation in Ceará

Abstract: This article discusses the implementation of the New High School System (New Ensino Médio) and its experience in the state of Ceará, analyzing data from 2016 to 2024. Based on the legislation that underpins the high school reform, Laws No. 13,415/2017 and No. 13,415/2024, these legal frameworks alter the workload and curriculum of high school systems, which will be composed of the National Common Core Curriculum and training itineraries connected to areas of knowledge and the proposal for vocational and technological education integrated into high school. The research was conducted through a survey of quantitative and documentary data, highlighting the context of high school education within the national context and the implementation of high school policies in the state of Ceará, in their formats and configurations, and in the diversification of offerings. Therefore, this study provokes reflection on the role of public authorities

¹ Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Graduada em PEDAGOGIA pela UERN(1993). Pós-graduação em Educação, Ciência e Humanização da ética ambiental - UECE e Pós-Graduação em Gestão Escolar(UEDESC/UECE). Participa de Grupo de Pesquisa Observatório do Novo Ensino Médio, Lei n 13.415/2017: Mudanças e Repercussões na organização Curricular das Escolas do estado do Ceara - UFC/IFCE, 2023., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0003-8650> e-mail: joizia@gmail.com

² Doutor em Educação pelo PPGE/FACED/UFC. Graduado em História pela UFC (2003). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGE/FACED/UFC (2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-3410> e-mail: hermeson.cm.menezes@gmail.com

³ Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação Brasileira. Mestra em Educação Brasileira. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio. Especialista em Educação Especial. Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2428-889X>, e-mail: karlane.araujo@ifce.edu.br



and schools in the face of the changes proposed by the high school reform, with investments in infrastructure, teacher training, and social inclusion policies.

Keywords: High School; Educational Reform; Full-Time Education.

La reforma de la nueva enseñanza secundaria: la experiencia de su implantación en Ceará

Resumen: El artículo analiza la implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria y su experiencia en el estado de Ceará, basándose en datos relativos al período comprendido entre 2016 y 2024. La discusión parte de la legislación que fundamenta la reforma de esta etapa de la educación básica, en particular la Ley n.º 13.415/2017 y la Ley n.º 14.415/2024, que promueven cambios en la carga horaria y en la organización curricular de las redes de enseñanza. Estas normas establecen que el currículo de la enseñanza secundaria se componga de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y de itinerarios formativos articulados con las áreas de conocimiento y la propuesta de integración entre la formación general y la enseñanza profesional y tecnológica. La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, con un estudio documental y un análisis de datos que contextualizan la enseñanza secundaria en el panorama nacional y las políticas implementadas en el estado de Ceará, especialmente en lo que se refiere a la diversificación de la oferta y la reconfiguración curricular. El estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la política pública de reforma de la enseñanza secundaria en la red estatal de Ceará, destacando que las inversiones en infraestructura, la formación docente y las políticas de inclusión social se configuran como variables esenciales para la consolidación de una educación de calidad.

Palabras-clave: Educación secundaria; Reforma educativa; Educación a tiempo completo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a política de Ensino Médio no Brasil e apresentar a experiência desenvolvida no estado do Ceará, à luz das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas. A análise considera dados referentes ao número de matrículas da rede estadual e à quantidade de escolas no período de 2016 a 2024, buscando compreender as transformações ocorridas na estrutura e na oferta dessa etapa de ensino.

A discussão insere-se no contexto das mudanças promovidas pela reforma do Novo Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e atualizada pela Lei nº 14.415/2024, que introduziu novas diretrizes curriculares, ampliou a carga horária e propôs itinerários formativos articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse cenário, o estado do Ceará tem se destacado pela implementação de políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar, a formação continuada de professores e a melhoria dos indicadores de aprendizagem.

Dessa forma, o estudo busca compreender a reforma do Ensino Médio, considerando a experiência implantada na rede de ensino do estado. A partir dessa

problemática, formula-se a seguinte pergunta norteadora: Como a política de reforma do Novo Ensino Médio tem sido implementada na rede estadual do Ceará tendo os investimentos em infraestrutura, a formação docente e as políticas de inclusão social como variáveis essenciais para a consolidação de uma educação de qualidade?

A reflexão proposta considera a complexidade do ciclo de políticas descrito por Ball (1994), no qual a formação do discurso político e a interpretação realizada pelos profissionais que atuam no contexto da prática, permite relacionar os textos da política à realidade escolar. Conforme Mainardes (2006), esse processo de interpretação envolve resistência, acomodação, subterfúgio, conformismo e o delineamento de conflitos e divergências discursivas nas arenas decisórias. Assim, compreender tal dinâmica contribui para o entendimento da complexidade do processo de formulação e implementação da política em estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes para a formação básica do cidadão, visando prepará-lo para o trabalho e para a cidadania. No que se refere ao Ensino Médio, a legislação prevê que “a formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 da referida Lei” (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024).

No caso da formação técnica e profissional, prevista no inciso V do caput do art. 36 da LDB, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas possam ser destinadas ao aprofundamento de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica e profissional ofertada (Incluído pela Lei nº 14.945, de 2024). Quanto aos itinerários formativos, estes devem ser articulados à parte diversificada do currículo e ter carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional. Dessa forma, a carga horária total do Ensino Médio deve contemplar, no mínimo, 3.000 horas, distribuídas entre a BNCC, a formação técnica e profissional e os itinerários formativos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece, na Meta 3, a universalização, até 2016, do atendimento escolar para

toda a população de 15 a 17 anos e a elevação, até o final de sua vigência, da taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%. Segundo dados do Senado Federal, em 2021 a taxa de atendimento atingiu 95,3%, abaixo da universalização prevista, e apenas 74,5% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio ou haviam concluído a educação básica, percentual inferior à meta para 2024.

A Meta 6 do PNE estabelece, ainda, que pelo menos 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, de forma a atender, no mínimo, 25% dos(as) estudantes da educação básica. Ao final do decênio, tal meta não foi atingida, configurando um dos desafios estruturais da educação brasileira.

No contexto das reformas, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e reorganizou a estrutura do Ensino Médio, ampliando a carga horária anual mínima de 800 para 1.000 horas e incorporando mudanças curriculares, como a flexibilização do currículo, a articulação com a BNCC e a criação dos itinerários formativos, nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional. A proposta governamental foi justificada pelo discurso de garantir educação de qualidade a todos os jovens e de aproximar a escola da realidade dos estudantes, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

O Novo Ensino Médio (NEM), entretanto, gerou controvérsias desde seu anúncio. Em 2016, a edição de medida provisória que deu origem à reforma provocou reações contrárias de especialistas, professores e estudantes, resultando em ocupações de escolas em diversos estados. Apesar das críticas, setores da sociedade defenderam a mudança, argumentando que poderia reduzir a evasão escolar e melhorar o nível de aprendizagem.

A partir de 2022, com o retorno do ensino presencial, iniciou-se a implementação do NEM no primeiro ano, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia. Os estados adequaram seus currículos à nova BNCC e receberam apoio financeiro por meio de programas como o PDDE NEM e o PDDE Itinerários Formativos. Contudo, em 2023, a mudança de governo reacendeu o debate, levando o Ministério da Educação (MEC) a realizar consulta pública e a anunciar ajustes significativos no modelo.

A Metodologia foi organizada no tratamento dos dados em duas dimensões: A quantitativa, a partir da sistematização de indicadores de matrícula, número de escolas e

categorias de oferta de ensino médio no período de 2015 a 2024. possibilitando identificar movimentos de expansão, retração e diversificação da rede e a dimensão mediante análise documental e de conteúdo (Bardin, 2011), buscando compreender as intencionalidades políticas e os efeitos das reformas sobre a equidade educacional.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se um panorama das reformas trazidas pela legislação, analisando a regulamentação da Política Nacional do Ensino Médio e seus reflexos na rede estadual do Ceará; em seguida, discutem-se as incertezas, o reformismo e os desafios enfrentados por professores e estudantes no processo de transição; posteriormente, reflete-se sobre o cenário educacional no Ceará diante dessa política; e, por fim, apresentam-se considerações sobre os impactos da reforma e as perspectivas para a educação brasileira. Espera-se que esta análise contribua para o debate acerca da melhoria da qualidade do Ensino Médio no estado e no país.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com a técnica de levantamento de dados educacionais e documentais, articulada à análise quantitativa de dados estatísticos, com vistas a compreender as transformações ocorridas no Ensino Médio do estado do Ceará, especialmente diante das políticas de universalização da educação básica, das reformas curriculares e da implementação do ensino em tempo integral.

Trata-se de uma investigação de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em análise histórico documental. O corpus da pesquisa compreende legislações nacionais e estaduais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Fundef (1998), o Fundeb (2007), a Lei nº 14.273/2008 que instituiu o Ensino Médio Integrado no Ceará, a Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio e, mais recentemente, a Lei nº 14.945/2024, que redefine a organização curricular desta etapa.

Foram consultados documentos normativos e relatórios da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE), bem como dados estatísticos do Censo Escolar/Inep e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee). Além disso, foram analisados estudos de referência na área (Vieira; Vidal, 2017; Vidal; Oliveira; Avelar, 2022;

Pimenta, 2023; Jacomini, 2022), de modo a articular a compreensão empírica com a produção acadêmica recente.

O tratamento dos dados baseou-se em duas dimensões:

1. Quantitativa, a partir da sistematização de indicadores de matrícula, número de escolas e categorias de oferta de ensino médio no período de 2015 a 2024. Os dados foram organizados em quadros comparativos (Quadro 1 e Quadro 2), possibilitando identificar movimentos de expansão, retração e diversificação da rede.

2. Qualitativa, mediante análise documental e de conteúdo (Bardin, 2011), buscando compreender as intencionalidades políticas e os efeitos das reformas sobre a equidade educacional, a profissionalização docente e a organização curricular.

A pesquisa delimita como unidade de análise a rede estadual de ensino médio do Ceará, considerando sua evolução histórica, a diversidade de modalidades ofertadas (ensino regular, integral, integrado, profissionalizante, indígena, quilombola e CEJA) e os impactos dessas políticas sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes.

Esse percurso metodológico possibilita examinar a política de educação em tempo integral e as reformas do Ensino Médio não apenas sob a ótica da ampliação da oferta, mas também em relação às desigualdades educacionais, à precarização do trabalho docente e às repercussões no campo curricular. A coleta de dados e informações foi realizada por meio de ambientes virtuais, como o Censo Escolar e o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que disponibilizam informações sobre a educação básica em diferentes formatos. Esses recursos contribuíram significativamente para a consolidação e a análise reflexiva dos dados à luz do contexto escolar investigado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Entre a incerteza e o reformismo, a política denominada novo Ensino Médio no Ceará possui o perfil qualitativo, abordando a educação no estado do Ceará e suas transformações significativas ao longo das últimas décadas, moldadas por políticas públicas voltadas à universalização do ensino da educação básica. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, compreendeu o papel do estado

na consolidação de um modelo educacional que equilibre ampliação de acesso e melhorias nos indicadores de desempenho dos estudantes. Contudo, essa trajetória tem sido marcada por desafios estruturais, especialmente no que diz respeito à diversificação da oferta do ensino médio e às desigualdades na implementação das políticas educacionais.

3.1 Trajetória das políticas de Fundos e financiamento.

Os dados históricos revelam que a partir dos anos 1990, houve uma transição progressiva das matrículas do ensino fundamental para as redes municipais, o que comprometeu o financiamento do ensino médio, etapa de responsabilidade estadual. Até a criação do Fundeb em 2007, o governo do estado assumiu os custos dessa etapa educacional, levando a dificuldades na ampliação de vagas e na manutenção das condições adequadas de ensino. A municipalização no Ceará trouxe impactos diretos na folha de pagamento dos professores, uma vez que a transferência dos anos finais do ensino fundamental para as redes municipais eliminou a possibilidade de compartilhamento de docentes entre diferentes etapas, sobrecarregando financeiramente o estado (Vieira; Vidal, 2017).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1998, os estados e municípios passaram a receber repasses financeiros vinculados às matrículas no ensino fundamental, o que impulsionou a expansão dessa etapa educacional. No entanto, a exclusão do ensino médio desse financiamento gerou desafios estruturais, especialmente para as redes estaduais, que se viram com dificuldades para sustentar a crescente demanda por essa etapa do ensino.

Como resposta a esse cenário, o estado do Ceará passou a estruturar a sua rede de ensino médio de forma diferenciada, o que resultou na coexistência de alguns tipos distintos de oferta de ensino, tais como: escolas de ensino médio regular em turno, escolas de tempo integral profissionalizante e as chamadas "extensões rurais" ou "anexos", que funcionam em escolas municipais no período noturno e atendem a populações mais vulneráveis, nesse cenário a equidade é uma questão a ser pesquisada.

Foi somente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007 que o

ensino médio passou a ser incluído no financiamento educacional, o que abriu espaço para que os estados tivessem melhores condições de ampliação da oferta e melhorias estruturais (merenda escolar, livro didático, transporte). No Ceará, essa mudança permitiu a implementação de um modelo de ensino médio profissional de tempo integral, que passou a concentrar alunos com melhor desempenho escolar, enquanto o ensino médio regular continuou atendendo a maior parte da população estudantil, muitas vezes em condições precárias. Reforçando a oferta educacional desigual, classificatória e excludente do sistema.

Essa diversificação gerou uma assimetria significativa na rede pública, na medida em que o ensino profissionalizante, embora promovesse maior permanência e desempenho dos alunos, também funcionava como um mecanismo de classificação social, garantindo melhores condições de ensino apenas para uma parcela dos estudantes (Vieira; Vidal, 2017).

Ainda em 2007, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), um mecanismo de financiamento de programas educacionais, visando fortalecer as políticas públicas voltadas à educação básica.

Além disso, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) consolidou-se como um elemento central da gestão educacional, orientando políticas de premiação e bonificação para escolas e professores com base nos resultados de aprendizagem. A adesão massiva ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como porta de entrada para o ensino superior reforçou ainda mais essa dinâmica, intensificando a cultura de provas e pressionando as escolas a adaptarem seus currículos a metas associadas ao desempenho em avaliações externas. Esse movimento, por um lado, contribuiu para a padronização da oferta educacional, mas, por outro, reforçou desigualdades, uma vez que as condições de ensino não eram homogêneas entre as diferentes modalidades de escola.

3.2 A Política de Ensino Médio em Tempo Integral

No ano de 2008, o Estado instituiu a Política de Ensino Médio Integrado (EMI) à formação profissional técnica, com jornada em tempo integral, por meio da Lei nº 14.273/2008. Essa política foi impulsionada pelo Programa Brasil Profissionalizado, que,

inserido no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), representou uma tentativa de ampliação da educação profissional no país.

Nesse contexto, Pimenta, (p 23:25, 2023), ressalta o avanço mercadológico das políticas neoliberais na educação, com a presença da instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias e a escola é vinculada aos interesses do capital financeiro. Essa abordagem da autora Pimenta(2023), nos ajuda a compreender as mudanças ocorridas no cenário educacional e social sem perder de vista as intencionalidades por trás das ações políticas.

No entanto, o movimento de expansão do ensino médio atravessou períodos de instabilidade e de reformas estruturais, como a reconfiguração curricular estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que deu origem ao chamado Novo Ensino Médio. Nesse contexto, nos referenciamos em Bourdieu(1989), ao abordar a importância do capital cultural na formação e êxito dos sujeitos, enfatiza que “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida.”(Bourdieu, p 10;15, 1989). Ele nos impulsiona a indagar e a reconhecer a rigidez extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a instituição escolar.

No Ceará, essa reforma teve repercussões significativas na rede estadual, particularmente na reorganização curricular e na oferta de disciplinas eletivas, o que gerou críticas quanto à perda de um ensino humanístico e mais equitativo.

Estudos apontam que a Lei nº 13.415/2017 impôs desafios logísticos e pedagógicos para as escolas cearenses, que passaram a enfrentar dificuldades na estruturação dos itinerários formativos, especialmente em regiões onde a carência de professores especializados e de infraestrutura adequada impediu a oferta diversificada de disciplinas (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022).

Outra questão salutar, a flexibilização curricular promovida pela reforma tem sido interpretada por diversos analistas como um mecanismo que acentua desigualdades, uma vez que os itinerários oferecidos tendem a refletir as limitações estruturais de cada região e a capacidade dos estados de implementá-los de maneira equitativa. No Ceará, por exemplo, a

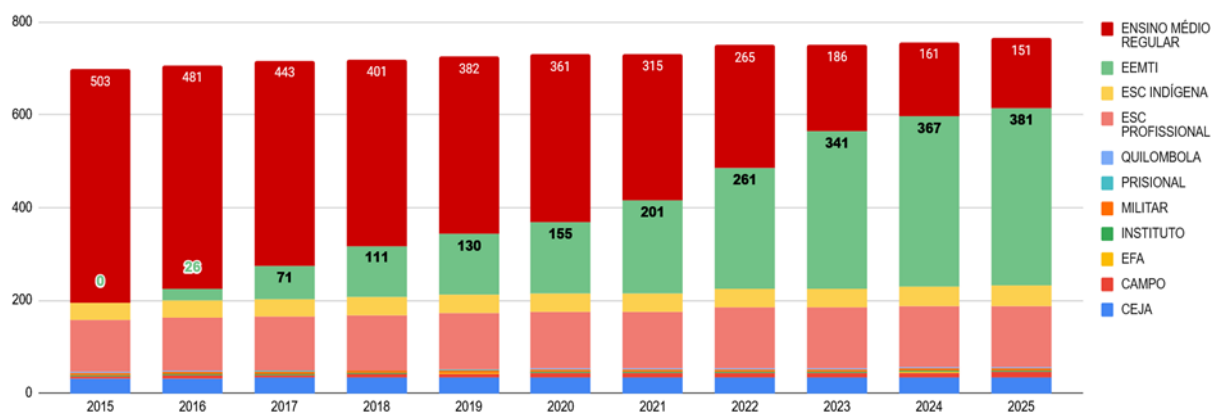
estruturação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP) têm demonstrado diferenças significativas nos resultados de aprendizado dos estudantes, reforçando a segmentação do ensino. Além disso, existem aproximadamente 60 municípios no Ceará que possuem somente uma escola de nível médio, minimizando a oferta/escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, outro aspecto que fere a garantia do direito à aprendizagem, prescrito nos documentos legais.

Dados coletados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB) indicam que as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática apresentaram diferenças consideráveis entre os estudantes matriculados em escolas regulares e aqueles das EEEP e EMTI, evidenciando o impacto desigual da reforma (Vidal; Oliveira; Avelar, 2022).

Outro ponto relevante da reforma diz respeito ao impacto sobre os docentes, que passaram a lidar com alterações significativas em suas atividades profissionais, com a redistribuição de carga horária e a necessidade de adaptação a novos conteúdos sem formação adequada, ocasionando a precarização do trabalho docente e o adoecimento mental dos profissionais da educação. Essa mudança tem sido analisada como parte de um movimento mais amplo de reestruturação da educação sob um viés mercadológico, no qual a formação dos jovens passa a ser orientada para demandas específicas do mercado de trabalho em detrimento de uma educação integral e emancipadora (Jacomini, 2022).

A partir desse cenário, as categorias de oferta educacional de ensino médio em formatos diversificados se solidificaram e cresceram na rede. Em 2016, uma nova proposta de ensino emergiu, partindo da política federal instituída pela Portaria nº 1.145/2016, e o estado do Ceará aderiu ao Programa de Fomento às Escolas em Tempo Integral. Nesse viés, foram implantadas as escolas em tempo integral, inicialmente em 2016, com 26 escolas em 15 municípios. No ano de 2024, o estado possui uma quantidade de 367 escolas em 167 municípios, ou seja, em mais de 90% dos municípios cearenses. Essa movimentação está expressa na série histórica no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Movimentação da Rede estadual de ensino do Ceará (2015 a 2025)



Fonte: Seduc/Coade 2025

Conforme o Gráfico 1, é visível a movimentação nas categorias de ofertas educacionais na rede estadual. Observa-se que algumas categorias surgem de acordo com o momento histórico, como no caso das escolas em tempo integral (EEMTI), que foram estabelecidas em 2016 como resultado de uma política pública com suas nuances e desafios. O estado também possui 02 (duas) escolas em localidades quilombolas, contabilizadas no quadro como Escolas de Ensino Médio Regular. Outras se mantêm no mesmo quantitativo sem oscilação de crescimento, como é o caso dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja).

Uma informação que merece atenção é que, em 2024, 60 dos 184 municípios cearenses, considerados de pequeno porte, com população estimada abaixo dos 20 mil habitantes, possuem apenas uma escola de ensino médio. Isso corresponde a 32,61% dos municípios do estado. Esse perfil de municípios está distribuído pelas regionais do interior do estado, e as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) que possuem o maior quantitativo desse perfil são a Crede 06/Sobral, com 09 municípios com apenas uma escola, a Crede 18/Crato, com 07 municípios, e a Crede 08, com 06 municípios.

Essa informação mostra o atendimento de estudantes residentes em municípios de pequeno porte, localizados no interior do estado, os quais possuem apenas uma unidade de

ensino médio. A narrativa da escolha por parte dos estudantes fica comprometida para 32,61% da rede de ensino, é limitada a oferta de itinerários formativos.

O levantamento de dados em torno de duas variáveis importantes no atendimento do ensino médio da rede estadual do Ceará, a matrícula e a quantidade de escolas, sem fragmentar as categorias de atendimento, revela uma dinâmica paradoxal nessas duas variáveis. Isso é evidenciado pela série histórica da matrícula e da quantidade de escolas da rede estadual de ensino de 2016 a 2024, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 - Série Histórica (2016-2024): Matrícula da rede e quantidade de escolas

Rede estadual de ensino	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrícula	444.298	426.483	420.397	416.617	415.933	412.887	402.510	392.816	398.655
Escolas	707	717	718	725	730	731	749	751	757

Fonte: Censo Escolar/Inep

Essas informações do Quadro 02, apresenta expansão da rede com o aumento do número de escolas e uma redução na matrícula durante o período de 2016 a 2024, uma questão a ser investigada.

Ademais, o formato de ensino integral também levanta questões sobre o impacto nas trajetórias dos estudantes, especialmente em relação ao acesso ao mundo do trabalho e à continuidade dos estudos no ensino superior. Alguns pesquisadores indicam que a estrutura do ensino médio integral deve ser acompanhada de medidas complementares que garantam a inserção qualificada dos jovens no mercado e a continuidade da sua formação acadêmica (Vidal; Oliveira, 2022).

Diante desse cenário, a implementação da Lei nº 14.945/2024, que promove uma nova reforma do ensino médio, trará desafios adicionais às redes estaduais, incluindo o Ceará. O debate sobre essa nova legislação é essencial para compreender como as mudanças propostas podem impactar a organização curricular, os itinerários formativos e a equidade na oferta educacional. A discussão sobre as reformulações no ensino médio deve considerar

não apenas as condições estruturais e pedagógicas, mas também os aspectos políticos e sociais que permeiam a educação pública no Brasil.

A Lei nº 14.945/2024 amplia a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) de 1.800 para 2.400 horas, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio. Essa carga horária contempla os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantindo o retorno de disciplinas como literatura, artes, educação física, biologia, física, química, filosofia, geografia, história e sociologia.

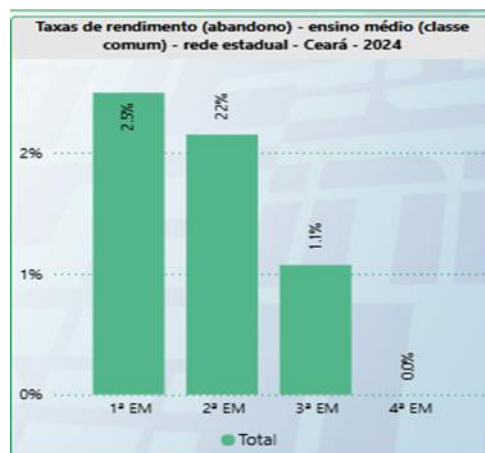
No tocante aos itinerários formativos, a legislação define que devem servir como aprofundamento das seguintes áreas do conhecimento ou do ensino técnico: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. As escolas devem ofertar pelo menos dois itinerários, salvo aquelas que ofertam exclusivamente a formação técnica e profissional.

3.3 Achados da pesquisa

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a 2022, indicam que 2.661 municípios brasileiros contam com apenas uma escola de ensino médio, correspondendo a 47,79% dos municípios da federação. Essa realidade preocupa a comunidade escolar, pois muitas escolas não estão preparadas para a mudança estrutural proposta pela nova legislação.

Dados do Inep Data 2025, demonstra que a taxa de abandono escolar no Ensino Médio da rede pública no Ceará em 2024 foi de 1,9%, sendo que a figura revela que o maior índice se encontra na 1ª série do Ensino Médio, uma observação que os gestores e professores devem considerar em seus planejamento pedagógico.

Figura 1 - Taxa de abandono por série do Ensino Médio

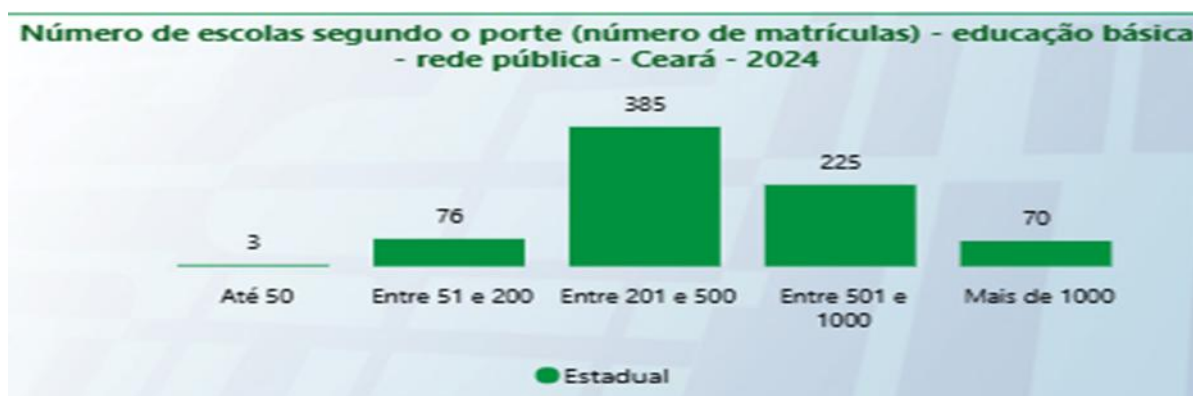


Fonte: InepData, 2025

Estudos apontam que a fragmentação curricular, com a ampliação dos itinerários formativos e a redução da formação geral básica, pode acirrar desigualdades sociais. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada ou corpo docente suficiente para ofertar itinerários diversos, fazendo com que os estudantes tenham suas escolhas limitadas às opções disponíveis na escola onde estão matriculados.

Conforme dados do Inep quanto ao número de escolas por matrícula na rede estadual, observa-se que o maior número de escolas possui entre 201 a 501 alunos, de acordo com a imagem do power bi do Inep.

Figura 2 - Perfil das Escolas por número de matrícula



Fonte: Inep data

Outro desafio importante é a formação docente. Conforme o Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEECE), no período de 2016 a 2021, apenas 60,5% dos professores da Educação Básica possuíam formação compatível com a disciplina que lecionam. O Censo da Educação Básica de 2022 revelou que 3,9% dos professores não possuem ensino superior, evidenciando um obstáculo para a implementação efetiva do novo modelo curricular.

A educação pública brasileira exige revisão e diálogo entre professores, gestores e técnicos, de modo a garantir condições estruturais e pedagógicas adequadas. A flexibilização curricular e a integração de áreas de conhecimento podem ser benéficas, mas também apresentam riscos, como a precarização da educação pública, a redução da oferta de conteúdos essenciais e a hierarquização de saberes.

Diante das evidências apresentadas, o debate sobre o futuro do ensino médio no Brasil deve considerar as diferenças regionais, a infraestrutura das escolas e a capacitação dos profissionais envolvidos, garantindo que a educação pública atenda às necessidades dos estudantes de forma equitativa e qualitativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos críticos em relação ao NEM abordam questões essenciais, como a liberdade de escolha de itinerários pelos alunos e o potencial de gerar desigualdades nas redes de ensino. As experiências do Ceará fornecem insights sobre como as redes estaduais lidam com esses desafios na prática. Ribeiro (2014, p 1106) traz as posturas de Dubet (2008, 2009) quando propõe a igualdade de base e Crahay (2000) quanto a igualdade de conhecimentos adquiridos como princípios de justiça para nortear as políticas educacionais de educação básica.

Uma crítica comum ao NEM é a insuficiência de tempo dedicado à formação comum, resultando na falta de preparação dos alunos para o ENEM, especialmente na redação. Além disso, a ausência na legislação da obrigatoriedade de oferta mínima de itinerários e o ajuste da carga horária da base comum são pontos de preocupação.

As diferenças regionais são saudáveis, mas a oferta nos estados deve ser acompanhada e orientada pelo governo federal para reduzir desigualdades. Além disso, é essencial fornecer suporte adicional a redes com maior vulnerabilidade na implementação do NEM, incluindo materiais didáticos, formação de professores e pesquisa. A participação de fundações e organizações sociais no NEM deve ser regulamentada e transparente, considerando os impactos que podem trazer nas redes de ensino.

A formação contínua e o envolvimento de universidades e institutos de pesquisa são cruciais para motivar e capacitar os professores. A promoção da equidade no sistema educacional requer melhorias na infraestrutura, valorização dos professores, alimentação escolar de qualidade e outras estratégias listadas no plano nacional de educação. Aumentar a carga horária e implementar a jornada integral é uma demanda antiga no debate educacional, e o NEM está contribuindo para torná-la uma realidade. Isso pode representar uma conquista, especialmente em regiões vulneráveis com maiores desafios de aprendizagem.

Diante do exposto, podemos concluir que a implantação do Novo Ensino Médio no Ceará representa um desafio significativo para as escolas, gestores, professores e alunos. Embora a reforma tenha trazido mudanças importantes para a estrutura curricular e a organização do ensino, ainda há muitos obstáculos a serem superados, como a falta de recursos, a precariedade da infraestrutura e a desigualdade de oportunidades entre as diferentes regiões do estado. No entanto, é importante destacar que esse estudo proporcionou conhecer e refletir sobre a experiência do Ceará diante da reforma do Ensino Médio, também revela algumas estratégias bem-sucedidas para enfrentar esses desafios, como a regulamentação da Lei 17.572/2021 que institui o Programa Ceará Educa Mais⁴, em que contempla estratégias de gestão na rede pública de ensino estadual, diferenciados ao aprimoramento e a consolidação do processo ensino e a aprendizagem, nesse aspecto encontra-se a formação continuada dos professores, a ampliação da jornada escolar e a oferta de itinerários formativos diversificados.

⁴ A Lei nº 17.572/2021 Programa Ceara Educa Mais: Eixo – Aperfeiçoamento pedagógico com ações: Superintendência Escolar, Professor aprendiz, Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares(FACE).

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar e a valorização do protagonismo dos alunos são fatores fundamentais para o sucesso da implementação do Novo Ensino Médio. Diante disso, é fundamental que o poder público, as escolas e a sociedade em geral se mobilizem para garantir a efetivação das mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio, com investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas de inclusão social. Somente assim poderemos avançar na construção de uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; RODRIGUES, A. C. S.; VERÍSSIMO, M. L. S. **Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer?** Seminários Anped – Relatório final: subsídios para consulta pública. Rio de Janeiro, jun. 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_finalseminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Power BI – INEP Data**. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196, 11 out. 2016. Seção 1. ISSN 1677-7042.

CARVALHO, J. M. A.; DARBILLY, L. V. C.; CASTRO, B. S. Os conflitos em torno da política de reforma do ensino médio no contexto brasileiro: uma análise à luz do modelo de múltiplos fluxos. In: CONGRESO RED PILARES, 5., 2018, Santiago. **Anais...** Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2018.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório de monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) do Ceará 2016-2024**. Fortaleza: SEDUC, 2022. ISBN 978-85-8171-349-6. E-book.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**: Nova Série, São Paulo, v. 3, n. 1, 2013.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, Ano 34, v. 5, p. 245-258, 2018.

JACOMINI, M. A. Novo ensino médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. ISBN 978-85-7511-128-4.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: Assembleia Geral da ONU, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: _____. **Didática crítica no Brasil**. v. 20. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. cap. 1.

RIBEIRO, V. M. Que princípios de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VALLE, I.; DALLABRIDA, N. **Ensino médio em Santa Catarina**: histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VERA, R. D.; MENEGHEL, S. M. **O ensino médio pós-LDBEN/1996: avanços e desafios**. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0537.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 106-130, 2016.

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025