

## Disputas pela carga horária de formação geral básica na tramitação do PL n.º 5.230/2023 e a configuração de novas segmentações no Ensino Médio brasileiro

### Disputes over the general education hourly load in the legislative proceedings of Bill n.º 5.230/2023 and the configuration of new segmentations within the Brazilian High School

Cleci Körbes<sup>1</sup>

Filipe dos Santos<sup>2</sup>

Sarah Gabriela Henrique Novaes<sup>3</sup>

#### Resumo:

O presente trabalho problematiza as narrativas presentes no processo de tramitação do Projeto de Lei n.º 5.230/2023, que buscou rever a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017. O principal objetivo é analisar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de Formação Geral Básica no Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino. Trata-se de pesquisa documental, por meio de textos legislativos, relatórios de comissões parlamentares, notas técnicas, cartas abertas, posicionamentos públicos, notícias jornalísticas e publicações abertas em redes sociais dos seguintes atores: Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade; Todos pela Educação; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; Ministério da Educação; e os relatores do Projeto de Lei no Congresso Nacional. Os dados coligidos foram submetidos à análise de conteúdo com fundamentação teórica explicitada *a priori*, no caso, os estudos sobre segmentação educacional. Os resultados indicam que apesar da convergência a respeito da necessidade de elevar a carga horária de Formação Geral Básica, houve divergências relacionadas, principalmente, ao itinerário de Formação Técnica e Profissional, resultando em um processo decisório que acentuou a segmentação horizontal no sistema educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Política curricular; Educação Profissional e Tecnológica; Segmentação educacional.

#### Abstract:

This paper urges to problematize the narratives present in the legislative proceedings of proposed Bill n.º 5.230/2023 that tried to review the High School Reform instituted by Law n.º 13.415/2017. The main objective is to analyze the positioning of different actors in the debate over the definition of the High School general education hourly load and how it relates to the combating or deepening of educational segmentations of this level of education. The study was carried out through document research of legislative drafts, parliamentary committee reports, technical notes, open letters, public positioning, news reports and public posts on social media of the following actors: Coletivo em Defesa do Ensino

---

<sup>1</sup> Doutora em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal do Paraná; Professora do Setor de Educação Profissional e Tecnológica e do Programa de Pós-Graduação em Educação; Observatório do Ensino Médio. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8193-2373>. E-mail: [cleci.korbes@ufpr.br](mailto:cleci.korbes@ufpr.br).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Programa de Pós-Graduação em Educação. Observatório do Ensino Médio; Bolsista da CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-2585-4376>. E-mail: [filipesantos@ufpr.br](mailto:filipesantos@ufpr.br).

<sup>3</sup> Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Programa de Pós-Graduação em Educação; Observatório do Ensino Médio. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-0381-0818>. E-mail: [s.novaes0@gmail.com](mailto:s.novaes0@gmail.com).

Médio de Qualidade (Researcher Collective in Defense of a High-Quality High School); Todos pela Educação (Education-Focused Civil Society Organization); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Brazilian Union of High School Students); Ministério da Educação (Ministry of Education) and the overseers of the Bill in the National Congress. The collected data was subjected to content analysis with theoretical basis established beforehand, in this case, studies on educational segmentation. The results indicate that despite the convergence regarding the need to increase the general education hourly load, there were divergences mainly related to the professional and vocational education itinerary, resulting in a decision process that accentuated the horizontal segmentation in the Brazilian educational system.

**Keywords:** High School Reform; Curriculum policies; Professional and vocational education; Educational segmentation.

## Introdução

Há cerca de 30 anos, a ampliação do acesso e conclusão do Ensino Fundamental começou a pressionar as matrículas da etapa de ensino subsequente. A inclusão do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, prolongando a educação geral e estabelecendo o avanço da sua oferta obrigatória e gratuita pelo Estado, revela a importância política, social e econômica que essa etapa de ensino vinha adquirindo. Essa tendência se acentuou com o aumento significativo das matrículas entre os anos 1990 e 2004, período após o qual entra em leve declínio decorrente de problemas como a existência de jovens fora da escola, de elevados índices de evasão e reprovação, além de desigualdades de diversas ordens, como a regional, de sexo, de cor/raça e de modalidade de ensino (Krawczyk, 2009). Essa situação revela, à luz de Viñao (2002), que a inclusão nessa etapa de ensino – índice de acesso representado pelo número de matrículas por faixa etária na etapa – veio acompanhada de exclusão por meio de processos de diferenciação ou segmentação de trajetórias educacionais.

Ao final dos anos 2000, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009) projetou novo alargamento do direito à educação ao estabelecer a inclusão da faixa etária de 15 a 17 anos como parte da idade escolar obrigatória. Silva (2020) demonstra que no período de 2001 a 2014 houve o aumento da presença de pessoas dessa faixa etária na escola e que o país passava de um acesso ao Ensino Médio extremamente desigual para um acesso menos desigual, caracterizado, inclusive, pela diminuição expressiva dessa desigualdade entre as macrorregiões. De forma especial, evidencia inclusão com início de progressividade – índice que segundo Viñao (2002), representa a distribuição, pelo sistema escolar, de estratos, classes ou grupos sociais de uma população –, haja vista a expansão do acesso ao Ensino Médio nas regiões mais pobres do país.

Contudo, esse cenário de ampliação do direito à educação foi acompanhado de diversas tensões, como a defasagem idade-série, que melhorou gradativamente, e a existência de grande contingente de jovens de 15 a 17 anos (1,5 milhões em 2016) que não tinham nenhum vínculo escolar e nem haviam concluído o Ensino Médio (Silva, 2020). A partir do retrato apresentado, Silva (2020) lança um olhar sobre a reforma implementada por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), questionando em que medida as mudanças em curso se constituem potentes para superar o quadro de inclusão/exclusão identificado na etapa final da Educação Básica. Segundo a autora, análises já realizadas apontam que, não apenas tais conflitos não são apaziguados, mas podem se ver agravados, em especial por conta do itinerário técnico e profissional.

Para contribuir com essa análise, o presente artigo<sup>4</sup> problematiza o debate que perpassou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023c), que propôs alterar a LDB para reestruturar o Ensino Médio em resposta às insatisfações da sociedade com a reforma estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017. O principal objetivo é analisar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de Formação Geral Básica (FGB) do Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino.

O artigo se justifica pela necessidade de compreender em que medida o debate legislativo responde às mudanças reivindicadas pela sociedade, especialmente de ampliação da carga horária da FGB. Tal preocupação se insere no debate da política curricular, tomada como central na reforma proposta pela Lei n.º 13.415/2017, que fragilizou a concepção de Educação Básica e formação humana integral, ao instituir a flexibilização curricular e limitar a carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (Oliveira, 2020; Costa, Matiolla, 2025).

## 1. Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo se caracteriza como documental, por utilizar como fontes documentos ainda não submetidos a tratamento analítico (Severino, 2007), tais como: textos legislativos, relatórios de comissões parlamentares, notas técnicas, cartas abertas, posicionamentos públicos, notícias jornalísticas e publicações abertas em redes sociais. Os documentos analisados versam sobre o PL n.º 5.230/2023 que propunha definir diretrizes para a política nacional de Ensino Médio e uma série de alterações no modelo que vinha sendo

---

<sup>4</sup> O artigo dialoga com as dissertações em andamento dos autores mestrands, sob a orientação da primeira.

implementado nas escolas brasileiras – motivo pelo qual esse processo tem sido chamado de “reforma da reforma”.

A definição dos atores, primeira etapa metodológica da pesquisa, se deu na perspectiva de contemplar a diversidade de grupos e segmentos interessados nas políticas de Ensino Médio. Foram selecionados aqueles que se destacaram na produção de documentos e manifestações públicas no debate que culminou no PL n.º 5.230/2024: Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (CDEMQ), formado por professores e pesquisadores de todas as etapas de ensino dedicados à produção intelectual sobre o Ensino Médio e educação profissional; Ministério da Educação (MEC), na figura do ministro Camilo Santana; Todos pela Educação (TPE), organização não-governamental representativa dos grupos empresariais; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), entidade representativa dos estudantes do ensino básico; e relatores do PL do Congresso Nacional.

O CDEMQ é um grupo composto por mais de 30 professores pesquisadores do ensino básico, técnico, tecnológico e superior e entidades de defesa do direito à educação que produziu uma série de documentos durante a tramitação do PL n.º 5.230/2023, de novembro de 2023 a julho 2024, em defesa de um Ensino Médio de qualidade para todos (CDEMQ, 2025). O Coletivo se originou a partir do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), com o qual se relaciona (MNDEM, 2025). Já o MNDEM foi criado e oficializado em 2014, de forma articulada à Rede Nacional EMPesquisa – rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio, que havia sido criada em 2013: “Esse Movimento acabou sendo composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais contrários ao PL n.º 6.840/2013” (Körbes *et al.*, 2022, p. 11-12). Esse PL foi bastante modificado, em parte graças aos esforços do MNDEM, mas a proposta substitutiva não chegou a ser votada no plenário da Câmara dos Deputados (Silva; Krawczyk, 2016).

O TPE, por sua vez, foi criado em 2005 por um grupo de líderes empresariais no contexto de um movimento das forças do capital para produzir uma nova sociabilidade alinhada com as suas necessidades e com os seus interesses, o que representa uma perspectiva restrita de formação humana. A organização está estruturada na forma de *think tank* da área educacional, de modo a produzir e difundir conhecimentos e ideias para as políticas educacionais, sustentada por recursos privados. Desde a sua origem, o movimento se articulou com representantes do Poder Executivo, como com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Martins, 2009).

O TPE está se consolidando no Brasil, assim como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no plano internacional, como entidade hegemônica no campo educacional por meio da “política de poder brando (*soft power*), mediante a governança pelos números” (Pereira; Fofonca; Salomé, 2024, p. 2). Os autores demonstram que essas organizações têm passado de coadjuvantes a protagonistas e que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado para avaliar a Educação Básica no Brasil, se relaciona com o *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela OCDE, articulando-se com a concepção de qualidade baseada em resultados presente na proposta do NEM.

Quanto aos demais atores, considerou-se a atuação do Ministro da Educação Camilo Santana como representante oficial do MEC. A UBES foi selecionada por representar os sujeitos alvo da política. Os relatores do PL foram o deputado Mendonça Filho (União-PE), que também tinha sido Ministro da Educação no governo de Michel Temer quando foi editada a MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016), e a senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO).

A partir da definição dos atores, passou-se a utilizar a análise de conteúdo e a correspondente técnica de análise categorial, em que se classificam as significações dos textos em categorias temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa (Bardin, 1977). A técnica de análise categorial seguiu três etapas. Na primeira, pré-análise, procedeu-se a seleção e organização dos materiais produzidos a partir das primeiras movimentações concretas dos atores supracitados e que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda etapa consistiu na exploração do material e codificação em unidades de análise relacionadas ao objeto de pesquisa com o auxílio de uma planilha. Por fim, na terceira etapa, efetivou-se a identificação das características de semelhança ou diferença entre os dados e interpretação, adotando a abordagem da fundamentação teórica explicitada preliminarmente (Moraes, 1999), também conhecida como abordagem direcionada (Hsieh; Shannon, 2005). No caso, a interpretação foi orientada pelos estudos sobre segmentação educacional.

## **2. Segmentação educacional no Ensino Médio e aprofundamento de desigualdades**

A histórica disputa entre o Ensino Médio de caráter propedêutico, com a intenção de preparar o jovem para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, e o Ensino Médio profissionalizante, com a finalidade de prepará-lo para o mercado de trabalho e, sobretudo, de limitar o acesso ao Ensino Superior, é uma característica emblemática do processo de

segmentação do Ensino Médio brasileiro e se instituiu como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades educacionais (Silva, 2020).

Na década de 1940 houve a primeira grande reforma através das Leis Orgânicas de Ensino, que redefiniu os currículos, os ciclos, os graus e a forma de acesso ao Ensino Superior. Basicamente, após tal reforma, o então ensino secundário (etapa destinada aos jovens de 12 anos ou mais), passou a ser objetivamente dualista, dividido entre um ensino regular propedêutico de formação ampla com intenção de preparar para o Ensino Superior e formar as “individualidades condutoras” do país (Brasil, 1942); e um ensino técnico profissionalizante de caráter terminal voltado às classes populares, que limitava o acesso ao Ensino Superior para cursos que estivessem diretamente relacionados à formação técnica.

A segunda grande reforma ocorreu em 1971, através da Lei n.º 5.692, que burocraticamente pôs fim à dualidade do ensino secundário instaurando a compulsoriedade do ensino técnico para todos os estudantes da etapa. Esta reforma tinha como pano de fundo a necessidade de diminuir a demanda pelo Ensino Superior, cuja procura aumentava mais rapidamente que sua oferta de vagas. A intenção final era direcionar os estudantes tidos como melhor preparados ao Ensino Superior, e oferecer aos demais um acesso simplificado ao mercado de trabalho, somente com a formação secundária (Romanelli, 1986).

O período da redemocratização trouxe consigo um novo período de reformas. Ao mesmo tempo que havia esperança por propostas educacionais visando uma formação humana que promovesse a emancipação dos estudantes prevista na constituição cidadã, havia também a ascensão do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Na segunda metade da década de 1990, inicia-se a “era das diretrizes”, que, como apontado por Ciavatta e Ramos (2012), tinham algo em comum: atendiam às demandas internacionais de estabelecer currículos escolares com base em competências e habilidades, visando formar sujeitos flexíveis e adaptáveis, coincidindo, assim, a era das diretrizes com a era das incertezas. É nesse contexto que o Ensino Médio brasileiro tem sua maior expansão, crescendo lado a lado com a onda de privatizações e do discurso em prol do setor privado, que marcaram os governos FHC (1995-2002).

Nos governos Lula e Dilma (2003-2016), o Ensino Médio foi fortalecido no seu caráter de formação básica nas diferentes formas de oferta, visando a formação humana integral. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o projeto defendido combinava educação profissional com uma formação científica e cultural, expresso no modelo integrado dos Institutos Federais (IFs), buscando ampliar a oferta com qualidade nas escolas públicas. Diversas ações indutoras desse projeto foram utilizadas, como o Programa Ensino Médio

Inovador e a formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, mas a ênfase recaiu na construção conjunta com os sujeitos da escola.

Após finalizado o conturbado processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em seu primeiro ato, o ex-presidente Michel Temer editou a MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), instituindo o chamado Novo Ensino Médio (NEM). O NEM segmentou o currículo em itinerários formativos, uma parte diversificada que daria aos estudantes a possibilidade de escolher trilhas de aprofundamento nas áreas de conhecimento de seu interesse. Nesse novo modelo, a carga horária destinada à FGB, efetivamente, diminuiu de 2.400 horas para um teto, nunca antes estabelecido, de 1.800 horas. Aos itinerários formativos, que, inicialmente, ficaram divididos entre cinco áreas de conhecimento – Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional – seria dedicada uma carga horária de 1.200 horas (Brasil, 2017).

No modelo de Ensino Médio anterior, a segmentação horizontal – diversificação dos ramos ou modalidades de ensino para a população de uma mesma idade (Viñao, 2002) – se dava por modalidade de ensino, como regular, profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Krawczyk, 2009; Silva, 2020) e educação a distância (EAD), por escolas públicas de dependências administrativas distintas, pelas diferentes formas de oferta entre escolas públicas e privadas e por localização – urbana/rural (Silva; Silva, 2024). Já a segmentação vertical – divisão em etapas ou níveis compartimentados e sucessivos, acompanhados de requisitos de acesso e certificações distintos (Viñao, 2002) – se evidenciava pelo uso de provas seletivas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares como obstáculo ao Ensino Superior, bem como pelas desigualdades sociais que permitiam, ou não, o acesso a cursos pré-vestibulares (Silva; Silva, 2024).

Pelo exposto, a segmentação educacional está entremeada em todo o histórico do Ensino Médio. No entanto, para além da persistência de segmentações anteriores, identifica-se na atual reforma um aprofundamento das desigualdades, devido à flexibilização do currículo através dos itinerários formativos e, como desdobramento, a coexistência de diferentes propostas curriculares por todo o país.

A título de exemplo, o chamado quinto itinerário representou um grande retrocesso para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio ao propor uma formação profissional rebaixada e segmentada. Essa proposta permite a complementação da carga horária do itinerário por meio da junção de vários cursos de qualificação profissional de curta duração,

que não habilitam o estudante para o exercício profissional, ao contrário dos cursos técnicos, criando uma dualidade da dualidade na formação dos jovens (Piolli; Sala, 2021). Olhando para os sistemas estaduais de educação, as secretarias puderam definir quais itinerários seriam ofertados e em quais escolas, o que gerou uma grande variedade de formatos curriculares (Silva; Krawczyk, 2023); no sistema federal, a implementação também ocorreu de forma diversificada, com adesões, hibridizações e não adequações à reforma (Araújo, 2023); por fim, às escolas privadas, foi dada a autonomia de definir livremente quais itinerários ofertar. Essa inconsistência na oferta de itinerários evidencia a segmentação do tipo horizontal, aquela que apresenta trajetórias escolares distintas entre estudantes de uma mesma etapa de ensino em um cenário em que a composição do público escolar tem origens sociais, étnicas e/ou culturais bastante desiguais (Silva; Silva, 2024).

Segundo Silva e Silva (2024), a segmentação horizontal tende a acentuar a vertical, pois produz diferenças que levam a desigualdades educacionais, evidenciadas por meio do desempenho no ENEM. Já Pereira, Fofonca e Salomé (2024) apresentam dados que demonstram a maior equidade e melhor desempenho em países que ofertam um Ensino Médio de ampla formação científica e cultural. Eles também mostram que países que promovem a divisão entre formação acadêmica e profissional aprofundam a desigualdade no desempenho no PISA. Esses dados evidenciam que o interesse dos reformadores empresariais em ampliar a educação profissional pode não estar relacionado a um melhor desempenho em exames, mas a um maior alinhamento da educação pública com a lógica do mercado (Oliveira, 2020).

Ademais, conforme assinala Marcela (2019), que caracterizou relações entre o setor público e privado no sistema educacional da Argentina e Buenos Aires, os ensinos público e privado se configuram na relação de um com o outro, por exemplo, “o setor privado não poderia ter os indicadores que tem, se não fosse pela existência do setor público” (Marcela, 2019, p. 20, tradução nossa). Em um contexto de ampliação do direito à educação, essa diferenciação escolar favorece a persistência de lógicas de funcionamento distintas por setor, que se retroalimentam e que podem ter relação com os processos de governança.

Essas novas segmentações surgem em um contexto de maior progressividade do sistema de ensino no país, evidenciada pelo crescimento da participação de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ENEM, entre 1998 e 2014. Demonstra-se, então, que “a inclusão no nível do Ensino Médio de setores sociais historicamente excluídos da escola tem deslocado a seletividade escolar no Brasil para os últimos níveis do sistema de ensino” (Krawczyk; Silva, 2017, p. 22).

Toda essa regressividade não passou despercebida pelos estudantes e professores que, ignorados e silenciados nas inúmeras manifestações públicas e nas mais de mil ocupações de escolas em 2016, passaram à luta pela revogação da Lei n.º 13.415/2017. Esse movimento ganhou cada vez mais espaço nas ruas e na mídia, fazendo com que se tornasse um dos principais pontos de reivindicações ao novo governo Lula, eleito no final de 2022.

### **3. A pauta da revogação do NEM e a retomada da agenda sobre a política nacional do ensino médio**

A implementação da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) se deu sob fortes críticas e com intensa pressão dos movimentos educacionais pela sua revogação. Com a posse do governo Lula em janeiro de 2023, algumas iniciativas colocaram o debate sobre o Ensino Médio de volta ao centro da agenda política. Em 08 de março de 2023, o MEC publicou a Portaria n.º 399, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023d). Em 16 de maio de 2023 foi protocolado o PL n.º 2.601, fruto de uma articulação entre parte dos integrantes do CDEM-Q e alguns deputados federais. Essa proposição objetivava revogar a Lei n.º 13.415/2017 e atribuir nova redação a uma série de dispositivos da LDB, tendo como um dos pontos principais a definição de que: “A carga horária destinada ao cumprimento da Formação Geral Básica não poderá ser inferior a duas mil e quatrocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (Brasil, 2023a, Art. 2º). Segundo um dos autores do projeto, professor Daniel Cara, o PL 2.601/2023 encerra o discurso malicioso que dizia: “não adianta revogar o Novo Ensino Médio, é preciso colocar algo no lugar” (Cara, 2023).

Nesse cenário, o TPE (2023a) emitiu uma nota técnica defendendo que as possíveis mudanças mantivessem a essência da reforma de 2017, mas reconhecendo que a redução de carga horária de disciplinas estruturantes na FGB era um problema a ser resolvido. A proposta deles foi substituir o teto de 1.800 horas de FGB por dois pisos: 2.100 horas para a parte comum e 600 horas para os itinerários formativos.

Como resultado da consulta pública, o MEC propôs a recomposição da carga horária destinada à FGB para 2.400 horas, podendo haver exceção na oferta de cursos técnicos de 800 e 1.000 horas, fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB (Brasil, 2023d). O CDEM-Q, frente à proposta, fez a defesa das 2.400 horas, “garantindo os componentes de conhecimentos consolidados [...] e de formação básica integrada e única” e da “ampliação da educação profissional técnica de nível médio nos moldes dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia” (CDEMQ, 2023a, p. 2). A UBES também defendeu a FGB, indicando que ela é crucial para que os estudantes possam se preparar com segurança para o ENEM e para que ele volte a ser um instrumento para o acesso dos jovens pobres ao Ensino Superior, “algo que foi cerceado pelo Governo Bolsonaro com o ENEM mais branco da História e recordes de abstenção” (UBES, 2023a, p. 2). Já o TPE, manifestando-se positivamente para a manutenção de elementos centrais da Lei n.º 13.415/2017, discordou da diferenciação de carga horária para quem optar pelo itinerário técnico e profissional, argumentando que isso dificultaria a operacionalização pelas redes e escolas e poderia resultar em um desincentivo à expansão da EPT (TPE, 2023b). Outro ponto foi a defesa do setor empresarial pela definição de um limite mínimo de horas para os itinerários, o que reforça o interesse dos atores conglomerados no TPE na carga horária da parte diversificada, em especial no quinto itinerário.

### 3.1 Reconfiguração da agenda: da revogação à reforma do NEM

Enviado ao Congresso Nacional em outubro de 2023, o PL n.º 5.230/2023 apresentou uma proposta de carga horária muito semelhante ao que constava no relatório da consulta pública: 2.400 horas para a FGB, com possibilidade de exceção na oferta de cursos técnicos, de 800 a 1.200 horas, fixando, nesse caso, um mínimo de 2.100 horas para a parte comum (Brasil, 2023c). A UBES, que estava presente no ato de protocolo do projeto junto com o Ministro da Educação, Camilo Santana, e o presidente Lula, tomou o PL como uma “vitória dos estudantes”, dando ênfase para a “ampliação da Formação Geral Básica para 2.400 horas, que servirá como base para o ENEM” e o “reconhecimento do Ensino Médio como uma etapa de formação e não como um beco sem saída” (UBES, 2023b).

A ampliação da FGB para 2.400 horas foi celebrada pelo TPE e pelo CDEMQ, porém manifestaram críticas quanto à exceção prevista para os estudantes do itinerário de Formação Técnica e Profissional. O TPE argumentou que era preciso oportunizar um “aproveitamento de até 300 horas na integração entre a FGB e os cursos técnicos de nível médio, por meio de competências gerais para o mundo do trabalho constantes na BNCC” (TPE, 2023c, p. 12), facilitando a operacionalização nas escolas, e retomou a defesa por um piso de 600 horas para a parte diversificada. Dado o limite proposto, fica mais evidente a hipótese de que o objetivo pode ser salvaguardar a carga horária destinada à oferta de cursos de qualificação profissional de curta duração ofertados pelo setor privado. O interesse parece não ser a garantia da oferta de cursos técnicos que promovam uma educação integral, com uma carga horária mínima de 800 horas, por exemplo, mas permitir a continuidade de um modelo de formação precarizada através

do somatório de cursos FIC ou pelo complemento da carga horária na forma de EAD, aspectos a serem investigados em pesquisas futuras.

Em desacordo com o rebaixamento da carga horária para 2.100 horas nos casos em que a oferta do Ensino Médio for combinada/articulada com a oferta de cursos técnicos – que cria mais desigualdades internas nas redes de ensino –, o CDEMQ alega que o argumento das organizações empresariais contra as 2.400 horas é alinhado a uma pretensão de “[...] construir no país um modelo de profissionalização rebaixado via ‘itinerário formativo’ profissionalizante, especialmente por meio de parcerias com o setor privado” e reafirma a necessidade de garantir a formação científica, artística, cultural e humana a todos os estudantes da última etapa da educação básica (CDEMQ, 2023c).

Em tramitação no Legislativo, o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, delegou a relatoria do PL ao deputado Mendonça Filho (União-PE), o “pai político” da reforma de 2017, manifestando tensionamentos com o governo federal, sobretudo no que tange à FGB, noticiados pela mídia hegemônica de forma sensacionalista (Kennedy, 2024). Mendonça propôs um substitutivo que retirou as 2.400 horas e estabeleceu um mínimo de 2.100 horas para a FGB, admitindo que, no caso do quinto itinerário, até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida – em alguma medida, retomando a ideia das 1.800 horas da reforma original (Brasil, 2023d). Mendonça, no processo de negociação com o MEC, fez uma proposta informal de 2.200 horas, com o argumento de que “estaria cedendo 400 horas para se aproximar do que o governo propõe” e o MEC renunciaria a “apenas” 200 horas (Kennedy, 2024). Já o ministro Camilo Santana, em entrevista dada ao Metrôpoles, deixou evidente que o debate sobre a carga horária da FGB se tornou, ao menos na intenção do MEC, uma “moeda de troca” para incentivar a expansão da EPT no nível médio:

Quando a gente faz essa proposta da mudança que está aí no Congresso do Ensino Médio, a gente garante a permanência da base comum curricular com carga horária menor, contanto que a escola ofereça o ensino técnico. É uma **forma de estimular** que as escolas ofertem [*sic*] o ensino técnico, a gente quer uma coisa mais robusta, mais forte [...]. (Gadelha; Cavalcante, 2024, grifo nosso).

Essa perspectiva é ratificada quando, após aprovação na Câmara, mesmo com várias alterações no texto original, Santana (2024a, 2024b) fez publicações nas redes sociais celebrando esta como uma “vitória para o Brasil”, que caminha para a consolidação de um “Ensino médio de qualidade, sem deixar nenhum jovem para trás!”. A propósito, a Meta 11 do PNE 2014-2024 prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio,

assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014). Contudo, as movimentações dos atores suscitam dúvidas em relação aos aspectos da qualidade da formação profissional a ser ofertada, tendo em vista que a expansão no segmento público está sendo percebida como novo nicho de mercado pelo setor privado com apoio dos agentes públicos.

Em nota, o TPE comemorou que o texto mantém a essência do modelo e corrige múltiplos problemas da reforma original. Além disso, defendeu o aprimoramento do PL no Senado no que diz respeito às cargas horárias maiores que 3.000 horas e apontou para a necessidade de fixar um percentual mínimo de horas para a FGB (TPE, 2024a). Esse posicionamento mostra a preocupação central com as condições que consideravam necessárias para a expansão da educação profissional de nível médio.

A UBES (2024a), apesar de todo o movimento de defesa do PL original, comemorou, assim como o ministro, a aprovação do texto da Câmara, confundindo-o com a revogação da reforma e incorporando, em alguma medida, o discurso impetrado tanto pelos reformadores quanto pelo MEC. A entidade pareceu abdicar de uma leitura mais crítica dos dispositivos presentes no substitutivo aprovado e ignorar as condições desiguais a que serão submetidos os estudantes de Ensino Médio, tanto em relação à escolha dos itinerários quanto às potencialidades curriculares das escolas públicas e privadas.

Mantendo os posicionamentos anteriores, o CDEMQ argumentou que o substitutivo do deputado Mendonça Filho “Não garante uma formação geral com 2.400 horas para estudantes de cursos técnico-profissionais [...], criando e agravando uma segmentação interna ao sistema escolar brasileiro – um dualismo educacional que ampliará desigualdades” (CDEMQ, (2024a, p. 2). Nesse sentido, o Coletivo defendeu uma formação profissional nos modelos de Ensino Médio Integrado já existentes (CDEMQ, 2023b).

No fim, o PL aprovado na Câmara estabeleceu uma carga horária mínima de 2.400 horas vinculada à BNCC e um piso de 600 horas para a parte diversificada, tal qual a proposta defendida pelo movimento TPE. No caso da Formação Técnica e Profissional, a FGB foi reduzida para 2.100 horas, com a possibilidade de ser rebaixada ainda a 1.800 horas se houver viabilidade de aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica oferecida, tal qual defendido pelo relator.

### **3.2 Negociações e divergências sobre a FGB no Congresso Nacional**

O texto foi aprovado na Câmara dos Deputados em março de 2024 e encaminhado ao Senado Federal, onde se iniciou uma nova etapa de articulações para tentar qualificar o texto e impetrar mudanças importantes para o Ensino Médio. Entre as principais delas, o CDEMQ aponta, em nota técnica, que, para garantir o acesso dos jovens aos conteúdos científicos, humanísticos e artísticos consolidados pela humanidade, “é necessário especificar que as 2.400 horas devem corresponder, exclusivamente, à Base Nacional Comum e não à parte diversificada” (CDEMQ, 2024b, p. 2). Outro ponto está vinculado ao quinto itinerário:

O estabelecimento de carga horária da FGB de, no mínimo, 2.100 horas no chamado ‘itinerário técnico e profissional’ fragiliza a formação dos/as estudantes e introduz condições desiguais que poderão se refletir no acesso à educação superior por meio do Enem e outros exames de seleção, uma vez que os/as estudantes matriculados/as neste itinerário formativo não terão acesso à integralidade da carga horária das disciplinas ofertadas nos demais itinerários formativos. (CDEMQ, 2024b, p. 3).

Em audiência pública sobre o PL, já no Senado Federal, o Ministro Camilo Santana defendeu uma aprovação breve. Para ele, é preciso que os jovens tenham “um currículo mais atrativo que possa estar focado no ensino técnico” e, por isso, “quanto mais rápido pudermos aprovar e tirar essa insegurança que existe hoje também no jovem que está no ensino médio, melhor” (Soares; Carlucci, 2024). Contudo, os senadores e em especial a relatora, não seguiram os apelos do ministro e, diferentemente da Câmara dos Deputados, praticaram o diálogo aberto com os grupos interessados para buscar atender às diversas demandas sociais.

Com mudanças significativas entre o primeiro relatório da Senadora Professora Dorinha (União-TO) e o PL aprovado em plenário, o Senado manteve as 2.400 horas para a FGB, mas determinou que, no caso da Formação Técnica e Profissional, haveria uma progressiva ampliação de 2.200 para 2.400 horas destinadas à parte comum, com ampliação da carga horária total do Ensino Médio (Brasil, 2024b), admitindo que cursos técnicos de até 1.200 horas sejam ofertados com maior qualidade do que a proposta encaminhada pelos deputados. Essas mudanças foram avaliadas como positivas por quase todos os atores investigados, com exceção do deputado Mendonça Filho, que afirmou que defenderia o retorno à versão que havia sido ratificada pela Câmara (Amaral, 2024), e o TPE, que rejeitou a ampliação da carga horária total acima de 3.000 horas para quem cursa Formação Técnica e Profissional, por entender que isso pode prejudicar a expansão da EPT no Brasil (TPE, 2024b). Balizando este posicionamento a partir das manifestações anteriores, é possível dizer que o TPE rejeitou a proposta aprovada pelos senadores porque inviabilizaria a expansão de nova oportunidade de mercado educacional para o setor privado, a oferta do quinto itinerário nas escolas públicas.

Enquanto o ministro Camilo Santana não fez uma defesa mais incisiva pela manutenção da nova redação dada pelo Senado, tanto o CDEMQ como a UBES fizeram manifestações e mobilizações pela manutenção do texto no retorno da matéria à Câmara dos Deputados. Em Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura do Senado, a presidente da UBES à época, Jade Beatriz, apontou que:

Dito isso, eu gostaria de dizer que a nossa defesa dos estudantes brasileiros, [...] é da defesa das 2,4 mil horas para a formação geral básica, de caráter propedêutico, não só para que o ensino médio brasileiro consiga cumprir o seu papel de incentivar a formação do pensamento crítico, mas também para garantir que o ensino médio brasileiro não seja o processo final de formação dos jovens [...] (Brasil, 2024a).

O PL alterado retornou à Câmara no dia 26 de junho de 2024. Menos de duas semanas depois, no dia 09 de julho, o deputado Mendonça Filho encaminhou o parecer – que, ao contrário do que se tem por rito no Congresso Nacional, não trazia a nova redação da Lei ao final, após as sugestões de alteração – e poucas horas depois o texto foi colocado em votação no plenário. Em uma apreciação relâmpago, sem seguir o regimento da casa legislativa, as melhorias do Senado foram absolutamente descartadas e foi à sanção da Presidência da República uma versão muito similar ao texto que havia sido aprovado em março, na Câmara.

### 3.3 Manifestações sobre a reforma parcial do NEM

O CDEMQ se manifestou após o episódio apontando que “[...] o processo de aprovação final do texto na Câmara mostrou o espírito antidemocrático de Arthur Lira” ao não permitir que os parlamentares apresentassem os destaques que divergiam do relator. O Coletivo ainda fez uma crítica ao Ministro da Educação e seu “silêncio sepulcral” em defesa das alterações que tornariam o Ensino Médio menos excludente e elitista, além de indicar que a retomada da carga horária diferenciada da FGB para o itinerário técnico e profissional “cria uma segmentação interna nos sistemas de ensino, em prejuízo de quem necessita de uma formação científica consistente para ingressar na educação superior pública ou para finalizar o ensino médio com uma formação cidadã” (CDEMQ, 2024c).

Logo após a votação, a UBES fez manifestações de repúdio, ao afirmar que o texto de Mendonça Filho não os representa e que “é inadmissível que mexam com os sonhos dos estudantes” (UBES, 2024b). Os representantes do TPE comemoraram a manutenção da essência da reforma original e a ampliação da carga horária da FGB sem críticas à diferenciação para o itinerário de Formação Técnica e Profissional. Em reação, o CDEMQ lembrou às fundações/institutos empresariais e ao TPE, que, se a essência da reforma de 2017 foi mantida,

grande parte dos problemas do NEM também foi “e que não levará muito tempo até que tais problemas sejam sentidos pelos estudantes e profissionais da educação nas escolas do país” (CDEMQ, 2024c).

Por fim, no dia 31 de julho de 2024, o presidente Lula sancionou a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024d), que trouxe avanços parciais para os movimentos populares que advogaram pela revogação do NEM, mas manteve a perspectiva de desqualificação da formação científica e humanística dos jovens que cursam o quinto itinerário. Dessa forma, com um veto presidencial, relacionado à vinculação entre o ENEM e os itinerários formativos, a nova lei é adequadamente sintetizada pelo deputado Mendonça Filho que, em entrevista, afirmou: “A essência foi preservada: flexibilidade, protagonismo do jovem e integração com o ensino técnico, o que é o mais importante” (Alfano, 2024). A sanção não foi comemorada ou amplamente publicizada, como tem sido comum nas ações realizadas pelo governo federal, reflexo de um processo desgastante que resultou, como a própria notícia no site do MEC permite inferir, em uma revogação parcial da reforma de 2017 (Brasil, 2024c).

## **Considerações finais**

O presente trabalho examinou as narrativas presentes no processo de tramitação do Projeto de Lei (PL) n.º 5.230/2023, que buscou rever a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017, com a finalidade de examinar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de FGB no Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino. As análises evidenciam um processo decisório que fragiliza e fragmenta exponencialmente a formação humana dos estratos sociais mais vulneráveis da sociedade que se encontram, sobretudo, nas escolas públicas estaduais.

O resultado representa a consecução dos objetivos perseguidos pelos reformadores empresariais, representados pelo TPE, com apoio do relator do PL na Câmara dos Deputados e com o consentimento velado do Ministro da Educação Camilo Santana. O principal ponto de convergência entre esses atores foi o anseio pela ampliação significativa da oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional, mesmo que isso implique em uma redução da carga horária de FGB para quem o cursar. Ainda que nem sempre fique claro como pretendem fazê-lo, fica evidente o interesse do setor privado na oferta de cursos do quinto itinerário. Essa oferta, como previsto na legislação, pode ocorrer não só por meio de cursos técnicos, como também por meio de cursos de qualificação profissional, que não asseguram uma habilitação técnica, únicos

possíveis na carga horária de 600 horas que buscavam assegurar. Isso revela o que é inegociável para os reformadores e acaba por desvelar a essência do que há de novo no NEM original ou reformado: a abertura de um novo mercado para o setor privado, em que poderá difundir uma educação que forme trabalhadores aderentes à nova sociabilidade capitalista, fazendo-o por meio do acesso a recursos públicos. Adicionalmente, o setor privado se alimenta da segmentação horizontal pela possibilidade de diferenciação de suas escolas com a oferta de formação geral que articule os itinerários.

No papel desempenhado pelos relatores no processo legislativo, coexistiram o apreço ao debate e à negociação por parte da relatora no Senado Federal, e o desprezo pelo diálogo e pelos ritos usuais do processo legislativo por parte do relator na Câmara dos Deputados.

A principal mudança diz respeito ao que propunha o CDEMQ, a garantia do mínimo de 2.400 horas de FGB. Os posicionamentos desse Coletivo, que inicialmente propunha a revogação da reforma e, portanto, a discussão de um projeto de formação ancorado no conceito de Educação Básica, se aproximaram dos anseios da entidade representativa dos estudantes, a UBES, que apesar de algumas ambiguidades, demonstrou o desejo genuíno de uma formação de qualidade para todos os estudantes e a insatisfação com as novas segmentações referendadas pela nova lei. Dessa forma, parafraseando a nota publicada pelo CDEMQ (2024c) após a aprovação do texto final na Câmara dos Deputados, “o assunto da reforma do ensino médio não está encerrado. Estamos diante de um novo início”. A luta por um projeto de um Ensino Médio de qualidade que se constitua efetivamente como formação básica, integral e inclusiva, com progressividade educacional, continua.

## Referências bibliográficas

ALFANO, B. Relator do Novo Ensino Médio diz que é contra veto às mudanças no Enem e que Câmara avaliará decisão 'no tempo certo'. **O Globo**, 01 ago. 2024. Disponível em: <http://glo.bo/3MfQZjL>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AMARAL, L. Relator da reforma do Novo Ensino Médio na Câmara quer mudanças no texto aprovado pelo Senado. **CNN Brasil**, 20 jun. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/471daEh>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-23, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/720>. Acesso em: 05 set. 2025.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007 [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...], e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer Preliminar de Plenário n. 1 ao PL n.º 5.230, de 2023**. Relator: Deputado Mendonça Filho, 09 de dezembro de 2023. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023a. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=Tramitacao-PL%205230/2023](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=Tramitacao-PL%205230/2023). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 2.601, de 16 de maio de 2023**. Autor: João Carlos Bacelar Batista. Brasília, DF, 16 mai. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/46luZaI>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 5.230, de 26 de outubro de 2023**. Autor: Poder Executivo. Brasília, DF, 23 out. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3WMOIXA>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, DF. 2023d. Disponível em: <https://bit.ly/4dkhlgp>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Notas taquigráficas de audiência pública realizada na 19ª Reunião da Comissão de Educação e Cultura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 57ª Legislatura**. Dispõe sobre o Projeto de Lei 5.230, de 2023, de iniciativa do Poder Executivo. Brasília, 18 abr. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3M8e1sP>. Acesso em: 16 ago. 2024.



BRASIL. Senado Federal. **Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei n.º 5.230, de 2023.** Relatora: Senadora Dorinha, 25 jun. 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/3Mp3Wbr>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio.** Brasília, 01 ago. 2024c. Disponível em: <https://bit.ly/3M8MgjX>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024d.

CARA, D. **Hoje demos um enorme passo rumo à revogação da Reforma do Ensino Médio.** São Paulo, 16 maio 2023. X: @DanielCara. Disponível em: <https://x.com/DanielCara/status/1658642704442486784>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **Em defesa de uma Política Nacional para o Ensino Médio respeitando os resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio.** 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3X2G6by>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro. **Carta Capital**, 06 dez. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/4fMo6JM>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Formação geral de 2.400 horas no Ensino Médio é viável e fortalece o Ensino Técnico. **Carta Capital**, 13 dez. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3YDvvF7>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **“Novo” Novo Ensino Médio, velha dualidade.** 21 mar. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3yAeq4k>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **O Senado Federal pode e deve aprimorar a política nacional do ensino médio (PL 5.230/2023).** Nota Técnica. 16 abril 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/4dlH4Fw>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **Documentos técnicos.** Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade/>. Acesso em: 07 set. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 08 set. 2024.

COSTA, G; MATIOLLA, C. A fragilização da educação básica e a flexibilização curricular no novo ensino médio: negação dos direitos dos jovens. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Porto Alegre v. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.138984>. Acesso em: 02 dez. 2025.

GADELHA, I.; CAVALCANTE, I. “Não é disputa política”, diz Camilo sobre mudar Novo Ensino Médio. **Metrópoles**, 02 mar. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3Ma4z8v>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HSIEH, H.; SHANNON, S. E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10497323052766>. Acesso em: 10 set. 2025.

KENNEDY, R. Soco na mesa e gritos marcam reunião de ministro da Educação e relator do Novo Ensino Médio. **Estadão**, 13 mar. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4cnPiLY>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. Apresentação: construindo uma rede de pesquisas sobre ensino médio no Brasil. In: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Orgs.) **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba, CRV, 2022. p. 11-17.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto/Portugal, v. 4, n.1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64040>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARCELA, L. Desigualdad entre el sector público y privado de la escuela media. Lógicas diferentes pero necesarias. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0196194, 2019, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019196194>. Acesso em: 03 set. 2025.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n01/v04n01a03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio integral Coletivo em defesa do Ensino Médio de Qualidade formado em 2023**. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 07 set. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 2 dez 2025.

PEREIRA, G. A. M.; FOFONCA, E.; SALOMÉ, J. S. Itinerários formativos e a segmentação horizontal na contrarreforma do Ensino Médio: dispositivos para a manutenção das desigualdades estruturais. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/45261>. Acesso em: 02 set. 2025.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do ensino médio e a educação profissional: Da lei de diretrizes e bases (LDB) às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020138, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>. Acesso em: 14 set. 2025.

ROMANELLI, O. D. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, C. **A sensibilidade dos parlamentares para a importância de construir entendimento em torno do PL 5230/23, que redefine as diretrizes do ensino médio, é uma vitória para o Brasil**. Brasília, 21 mar. 2024a. Instagram: @camilosantanaoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4wtvY4N9Tf/?igsh=djFnejFianh5aG1w>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SANTANA, C. **Ensino médio de qualidade, sem deixar nenhum jovem para trás!** Brasília, 21 mar. 2024b. Instagram: @camilosantanaoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4xtJ1duOcX/?igsh=NTFrMnN1c2xuYngw>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Ed. Univ. Metodista, 2016, p. 47-64.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, C. J. O; SILVA, D. C. O novo Ensino Médio no Brasil: evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/1688>. Acesso em: 04 set. 2025.

SOARES, J.; CARLUCCI, M. “Esperamos que seja aprovado em maio”, diz Camilo Santana sobre PL do Novo Ensino Médio. **CNN Brasil**, 23 abril 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4dn8pad>. Acesso em: 12 ago. 2024.



TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.** Nota Técnica. 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3WCiXek>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Contribuições para o Novo Ensino Médio a partir das propostas do Ministério da Educação.** Nota Técnica. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/3M5Jo7o>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre o projeto de lei n.º 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio.** Nota Técnica. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3SMJipa>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados.** Nota Técnica. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3M8LXWI>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas no Senado Federal.** 20 jun. 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/3M30mmY>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Nota da UBES sobre resultado da consulta pública do NEM: Pela Revogação do Novo Ensino Médio, estudantes em luta por uma nova Lei!** 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3yFSgxE>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Vitória dos estudantes! Entregamos o PL do Ensino Médio para Lula.** 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/3SP9Oy5>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Vitória dos estudantes! Câmara dos deputados revoga a reforma do ensino médio.** 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3WZztqn>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **A única luta que se perde é a luta que se abandona!** 09 jul. 2024b. Instagram: @ubesoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C9OBPP5va6P/?igsh=anc3NnhuaTQ4cDY3>. Acesso em: 16 ago. 2024.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.** Madrid: Morata, 2002. (Colección pedagogía: razones y propuestas educativas, 10).