

IX ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS I

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

D597

Direitos e garantias fundamentais I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Eudes Vitor Bezerra; Viviane Coêlho de Séllos Knoerr; Andre Pires Gontijo – Florianópolis: CONPEDI, 2026.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-584-2

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Constituição, Processo e Justiça Social: o papel da jurisdição constitucional na efetivação de direitos

2. Direitos. 3. Garantias fundamentais. IX Encontro Virtual do CONPEDI (2: 2026: Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

IX ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS I

Apresentação

Honrados, apresentamos os trabalhos defendidos durante o IX Encontro Virtual do CONPEDI, no âmbito do GT 48 - Direito e Garantias Fundamentais. Temas variados, envolvendo os desafios para proteção e compreensão dos direitos fundamentais na contemporaneidade foram abordados e agora trazidos para o leitor.

Mariana Oliveira de Sá realizou duas pesquisas. A primeira pesquisa sobre o Critério Hermenêutico para avaliação, onde buscou explorar como o efeito inibidor fortalece a democracia e estendeu para a necessidade de ponderação em suas aplicações. A segunda pesquisa sobre Violência Estrutural no BRASIL como Mecanismo de Aprofundamento das Desigualdades Sociais das Minorias, debruçou-se sobre o impacto desigual da violência estrutural nas minorias e concluiu questionando a necessidade de extensão do conceito de violência.

Kenza Borges, no artigo A proteção jurídica da cultura em um País de diversidade cultural e desigualdades estruturais, analisou que a proteção da cultura no Direito brasileiro, examinando o arcabouço normativo destinado à tutela da diversidade cultural e sua efetividade em um contexto de profundas desigualdades sociais. Concluiu que a mera existência de normas não é suficiente para garantir a democratização da cultura em uma sociedade caracterizada pelas desigualdades sociais.

Lucas Gonçalves da Silva e Leandro Sousa Vieira, no ensaio A Anonimização de Dados Sensíveis e Soberania Tecnológica no Sistema Judiciário Brasileiro, exploraram a utilização de softwares de código fechado pelo Poder Judiciário, destacando que, embora não haja

simultaneamente, protege as garantias fundamentais, concluiu defendendo a ampliação e o fomento dessa regulação para fortalecer a proteção dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988.

Gil Cesar Costa de Paula, realizou duas pesquisas. A pesquisa inicial focou na Jurisprudência e precedentes como instrumentos das garantias dos direitos fundamentais, em que o objetivo era compreender a diversidade de julgados proferidos por magistrados e tribunais distintos, com foco para os precedentes do STF sobre racismo e homofobia. Na pesquisa subsequente sobre Tratados Internacionais de Direitos Humanos, analisou como opera a aplicação dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro. Com foco na discussão acerca da natureza supralegal dos tratados internacionais que não foram aprovados pelo rito qualificado previsto na Constituição Federal, à luz do entendimento consolidado pelo Ministro Gilmar Mendes no Supremo Tribunal Federal.

Marcos Leite Garcia escreveu dois artigos. O primeiro Polemica De Não Considerar A Propriedade Como Direito Fundamental, onde argumenta que a propriedade foi considerada direito fundamental em determinado contexto histórico, mas que na contemporaneidade essa fundamentação não mais se sustenta, todavia não se confunde com o direito à moradia, este sim considerado fundamental e expresso na Constituição. Usou como referências FERRAJOLI e a Revolução Francesa como marco inicial da relativização da propriedade, adendo especial a Revolução vez que a relativização foi por via de uma revolução burguesa, e não socialista. No segundo artigo sobre a Dignidade da Pessoa Humana, usou como base a obra do Prof. Gregório Barbas (professor e deputado), sustentou no artigo que a dignidade da pessoa humana constitui o ponto de partida e de chegada dos direitos fundamentais. Destacou, ainda, que a dignidade pode ser violada tanto antes quanto depois de sua positivação jurídica, especialmente quando não há efetividade normativa. Considerou também a possibilidade de o Amor ser considerado um direito fundamental, todavia questionando como sua exigibilidade poderia ser operacionalizada no ordenamento jurídico brasileiro.

contexto estadunidense. Abordou o uso da cultura como instrumento de proteção dos direitos dos migrantes diante das políticas anti-imigração da atual administração Trump. Argumentou na pesquisa que os migrantes são frequentemente utilizados como bodes expiatórios, especialmente os latino-americanos, e que o Reggaeton funciona como instrumento de resistência cultural e decolonial.

Veronica Corrêa Silva e Cristina Veloso de Castro ensaio Cannabis medicinal e direitos fundamentais: análise comparativa entre Brasil e Itália, buscaram realizar uma análise legislativa, das resoluções do CFM e da regulamentação da ANVISA destacando as barreiras regulatórias e a necessidade de judicialização para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais.

Amanda Gomes Seguins e Márcia Haydée Porto de Carvalho no artigo intitulado Contenção jurisprudencial do habeas corpus, discutiram o enfraquecimento da tutela da liberdade de locomoção decorrente da contenção jurisprudencial do habeas corpus, bem como a possibilidade de compreender essa limitação como um mecanismo de proteção voltado à racionalização do sistema recursal e à preservação da finalidade constitucional do remédio.

Ana Paula Nunes Borba e Paulo Roberto Gomes Junior e Roberto da Freiria Estevão no estudo Desindexação e direito ao esquecimento, exploraram a distinção entre a desindexação e o direito ao esquecimento, tendo como principal referência o Tema 786 do Supremo Tribunal Federal, cuja tese firmou o entendimento de que o direito ao esquecimento é incompatível com a Constituição Federal de 1988. Também foi abordada a orientação do Superior Tribunal de Justiça no sentido de que a remoção de conteúdo na internet exige a indicação da URL específica. A análise foi desenvolvida à luz da teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy. A Conclusão final foi que a desindexação e o direito ao esquecimento constituem institutos jurídicos distintos, sendo possível a aplicação da desindexação, desde que observados os requisitos estabelecidos pela jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça.

da incapacidade da Corte Estadunidense de superar desigualdades raciais, tendo, em diversas ocasiões, atuado como perpetuadora dessas desigualdades. A pesquisa utilizou como referência o entendimento sintetizado na expressão “iguais, porém diferentes”. Sustentou que a desigualdade racial constitui um elemento estrutural da sociedade em estudo, a qual, após o período da escravidão, passou a adotar um regime institucionalizado de segregação racial, evidenciando a permanência de mecanismos de discriminação e exclusão mesmo após a abolição da escravidão.

Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias e Hellen Crystian Prado na pesquisa *Etarismo e os Desafios Jurídicos para Efetivação da Proteção da Pessoa Idosa no Brasil*, abordaram a concepção de etarismo, realizaram uma análise jurisprudencial e legislativa e com enfoque no Estatuto do Idoso, argumentando que o etarismo é fundamento estrutural e não situacional, percebendo em diversas situações da vida cotidiana. Concluiu que a responsabilização de ser do Estado e da sociedade.

Cinthia Karla Flores da Silveira e Célia de Oliveira de Santana no estudo sobre o ECA Digital – Lei n.º 15.211, identificaram lacunas estruturais relacionadas à fiscalização, especialmente quanto à ausência de definição clara da autoridade fiscalizadora, à autoidentificação da criança, à concentração das sanções no Poder Judiciário e à insuficiência de mecanismos de cooperação internacional, concluindo, portanto, que há a necessidade de questionamento acerca da nova lei e do aperfeiçoamento das fragilidades evidenciadas.

Déa Carla Pereira Nery na pesquisa intitulada *o Reconhecimento facial e seletividade penal*, onde sustentou que as plataformas de reconhecimento não são neutras na identificação de suspeitos, observando-se recorrência de erros especificamente em relação à população negra.

Fausy Vieira Salomão e Luana Bernardi Coelho de Oliveira na pesquisa sobre a Efetividade da liberdade religiosa e racismo institucional, discutiram acerca da burocratização do racismo. Colocaram como estudo de caso a questão da proibição dos cultos religiosos de

Prof. Dr. André Pires Gontijo - UNIEURO

ENSINO MÉDIO: NOVAS DIRETRIZES, MESMOS DESAFIOS

SECONDARY EDUCATION: NEW GUIDELINES, SAME CHALLENGES

Genalice Alves ¹

Resumo

O presente artigo, tem como objetivo traçar uma abordagem histórica do Ensino Médio, a partir da obra Ensino Médio em Debate, Currículo Avaliação e Formação Integral, observando se as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e considerando as novas mudanças nas Diretrizes do Ensino Médio. O artigo traz uma abordagem sobre o antigo Ensino Médio, com a importância de analisar todo o conteúdo ministrado e as dificuldades apresentadas pelos docentes no exercício das disciplinas ministradas. A discussão do artigo dar-se-á a partir da obra apresentada do Ensino Médio em Debate por pesquisadores doutores da Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2013, que avaliaram diretrizes e possibilidades de aperfeiçoamento e aprimoramento da didática de Ensino. A conclusão é de que ainda não é possível traçar um paralelo entre o antigo e o novo Ensino Médio, de modo a avaliar se bem benéfica ou não e que somente após alguns anos será possível avaliar através de dados de pesquisa bem elaborado, de qualidade, bem estruturada e que apresente dados reais.

Palavras-chave: Educação, Ensino médio, Diretrizes curriculares, Avaliação educacional, Formação básica

Abstract/Resumen/Résumé

This article aims to provide a historical overview of secondary education, drawing on the work Secondary Education in Debate: Curriculum, Assessment, and Holistic Education, while examining the new Curriculum Guidelines for Basic Education and considering the recent changes to the Secondary Education Guidelines. This article examines the former high school system, emphasizing the importance of analyzing all the content taught and the challenges faced by teachers in delivering their courses. The discussion in this article is based

INTRODUÇÃO

O Ensino médio passou a constituir-se como etapa final da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

De acordo com o art. 35 da LDB, consiste no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente por meio da continuação dos estudos, na preparação para o trabalho e a cidadania, no aprimoramento da pessoa humana com ênfase para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Sendo assim, **BARBOSA** (2009): toma como objeto de pesquisa os trechos referentes ao ensino médio na LDB/1996 e nas DCNEM/1998, aponta que para além dos ideais e discursos sociológicos educacionais, encontra-se a forte presença de um terceiro discurso, marcado pelo contexto da economia mundial dominante de 1990 (BARBOSA, 2009, p. 112-113).

A partir de reflexão de Barbosa, considerando as mudanças demográficas, econômicas e políticas ocorridas após a virada do milênio, os argumentos utilizados no discurso normativo talvez não atendam esses jovens que se encontram no Ensino Médio” (BARBOSA, 2009, p.114)

O artigo traz uma abordagem sobre o antigo Ensino Médio, com a importância de analisar todo o conteúdo ministrado e as dificuldades apresentadas pelos docentes na das no exercício das disciplinas ministradas. A discussão do artigo dar-se-á a partir da obra apresentada do Ensino Médio em Debate por pesquisadores doutores da Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2013, que avaliaram diretrizes e possibilidades de aperfeiçoamento e aprimoramento da didática de Ensino. Conclui-se que, com a mudança do novo Ensino Médio, ainda não é possível avaliar, pelo menos a partir da obra citada, se seria necessária uma mudança “estrutural” de todo o Ensino Médio, ou se apenas seria necessário ajustes, estando pendentes maiores esclarecimentos e estudos sobre o tema.

1. ENSINO MÉDIO EM DEBATE

O Livro “**ENSINO MÉDIO EM DEBATE, CURRÍCULO AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL**” de Wivian Weller e Richardo Gauche (org.) busca um diálogo diálogo aberto e colaborativo, com vistas a um fim comum: a melhoria da qualidade da

educação do nível médio¹. Nas próximas páginas, apresentam-se as reflexões propostas pelos autores da obra.

2. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

A PARTE I: DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

trata sobre as “Diretrizes curriculares para o ensino médio”: se dedica, em um conjunto estudos de currículo avaliação sistêmica versus avaliação formativa (reflexões sobre políticas curriculares).

O questionamento (objeto da pesquisa) é sobre a proposta de construção de uma base comum ou um conjunto de conteúdos básicos, sobre as dificuldades de efetivação de um currículo integrado e de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar e sobre as interferências e mudanças que as avaliações podem provocar na organização curricular.

O **Capítulo 1. Por um currículo sem fundamentos**, de autoria de Alice Casimiro Lopes, traz uma reflexão crítica sobre a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à época ainda em gestação pelo Ministério da Educação: pós-estrutural e pós-fundacional (demonstra preocupação com concepções curriculares que desconsideram a dimensão do currículo como “Negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas” ... (Como uma defesa de um currículo sem fundamentos comuns e supostamente universais).

Alguns pontos importantes são demonstrados neste capítulo. A autora busca uma defesa da significação do que vem a ser o currículo com uma identidade para a educação básica. A autora também fala sobre a política, das articulações entre comunidades, equipes técnicas, governo, partidos políticos, associações, instituições, grupos e movimentos sociais na organização do currículo e na busca por qualidade de educação.

Destaca a importância do planejamento, dos saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, das tradições e das dimensões de conhecimento e razão. E da necessidade de se pensar as finalidades sociais, estabelecer objetivos e de se estabelecer formas de compreender o currículo (o trabalho teórico) e desestabilizar discursos, onde traça um histórico político dos PCN's, na perspectiva dos governos FHC e Lula em contrapartida com propostas dos candidatos à Presidência (dos propósitos distintos).

¹ Este livro foi tema de estudo no Grupo de Pesquisa Lei e Sociedade, do orientador Professor Dr. Frederico Augusto Barbosa da Silva, no Centro Unificado de Brasília – CEUB, no segundo semestre de 2025, com pesquisadores do Programa de Mestrado e Doutorado do Direito em Políticas Públicas. As ideias discutidas nos encontros serviram de inspiração para o debate proposto no presente artigo.

Para além dos traços políticos, a autora aborda a questão dos currículos em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou emancipatórios, como foco nos objetivos, na transformação social e nos saberes universais. E sobre as finalidades sociais, elas se modificam, na busca pelo mercado de trabalho, buscar o profissional adequado, formar o cidadão, sujeito crítico e emancipado.

Na questão da avaliação, o currículo, segundo a autora busca medir, “comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar medida/comparação/avaliação de pessoas” (p. 39) (...) E das questões de debate de uma base nacional comum: vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, caráter salvacionista da educação, redução da educação a níveis de aprendizagem e fornecimento de garantias sociais aos alunos, padrões de aprendizado uniformes, restrição da crítica a base nacional comum ao registro ideológico (Preal, 2009), na suposição de que os professores não sabem fazer nada sem uma base nacional pré-definida.

A preocupação com uma base comum, com a distribuição de conhecimentos iguais para todos, “como se conhecimento fosse um objeto, uma coisa, um dado a ser captado, registrado e depois distribuído” (WELLER; GAUCHE, 2017).

A autora também se preocupa com a dimensão do currículo, conexão, produções socialmente instituídas e com o debate teórico. Uma proposta curricular não é nacional ou comum, segue diferentes contextos, deve ser transparente aos sentimentos que transmite, transmitir uma visão, uma orientação e fixação de sentido para existir (ter um efeito de sentido) nas palavras de Derrida.

Quando se opta por uma forma centralizada na política de currículo, existe uma tentativa de controlar as leituras, bases, padrões e propostas curriculares, onde supostamente busca-se alcançar a qualidade de ensino. “A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim pré-estabelecido” (WELLER; GAUCHE, 2017).

Sobre os conteúdos escritos, parâmetros, diretrizes e propostas, que vão sendo cada vez mais detalhadas, exames, distribuição de livros didáticos, controle de projetos estaduais, municipais, escolares, buscando-se controlar o que não pode ser controlado, e tornar igual o que é diferente.

Sobre a homogeneidade, a autora entende que a forma de leitura será sempre outra, embora não haja problema em que se defina uma proposta curricular comum nacional, sempre haverá diversas leituras, diversos discursos, diversas significações imprevistas: “mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à

globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença” (WELLER; GAUCHE, 2017).

Para além de problemas financeiros relativos à implantação de uma proposta de unificação curricular, a autora entende que esses projetos não contribuem para ampliar sentidos democráticos.

Ressalte-se que a autora também trabalha na obra os **“Fundamentos que não ampliam sentidos democráticos”**: “Formular conteúdos curriculares comuns, a despeito do jogo político, pressupõe tratar todos os estudantes como iguais e, por isso, merecedores (ora necessitados, ora com direitos) dos mesmos saberes.”

A autora defende a heterogeneidade, onde os conhecimentos não são passíveis de estar conectados a múltiplas singularidades. Não seria um possível aos seus olhos, um conhecimento essencial a ser ensino e aprendido através de um conjunto de conteúdos. Não é a favor de uma conteúdo homogeneizante que tenta suprir o que falta na escola.

A autora não pretende problematizar o que se entende por conteúdos essenciais, e não se pode afirmar que todos os alunos não aprendem, pois existem as diferenças nos contextos.

É preciso considerar a autonomia das escolas, dos municípios e dos Estados. A base comum poderia ser uma complementação, uma referência, um norte aos Secretários e Gestores educacionais, respeitando-se as diferenças, experiências e respeitando as suas diversidades, sem uniformizá-lo.

Com relação às avaliações, poderiam estar passíveis a testes internacionais de qualificação e medida de qualidade do ensino, analisando os resultados alcançados, para além de controle político, valorizando-se o debate crítico nas escolas, as propostas curriculares e disciplinares, através de diferentes caminhos, tendências pedagógicas, visões de mundo e identificações e equivalência de sentidos.

Para além de livros didáticos, conteúdos, observar-se as tradições culturais, a instabilidade das tradições, que são recriadas e traduzidas de diferentes formas e a compreensão do mundo. Que não haja “uma fórmula pronta” de educação, mas que seja possível uma reintegração, ressignificação e tradução do currículo (WELLER; GAUCHE, 2017).

Que não haja expectativas de qualidade de educação vinculada à vantagens econômicas, mas que sejam verificados os critérios de formação do sujeito. Não se pode universalizar um conhecimento ou uma cultura comum como melhor de todos, um único currículo vai em desencontro com a heterogeneidade e a significação de currículo para múltiplos projetos possíveis. Acima de tudo, que o currículo busque um fundamento, para além

de um jogo político, que busque nos modos de interpretar e agir, e que não seja uma ameaça à cidadania.

No **Capítulo 2. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal**, os autores Lívia Freitas Fonseca Borges e Francisco Thiago Silva Recorte da rede pública de ensino do Distrito Federal fazem uma reflexão sobre o sentido da formação escolar para o egresso do ensino médio que não tem perspectiva de ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho.

Quais perspectivas justificariam o estudo no ensino médio para essas pessoas?

O autor busca uma reflexão a partir da análise do ensino médio e campo curricular, sendo essa uma etapa de transição, conectando a relação entre a formação e a realidade social, construção e contradições reais de desenvolvimento, e formação da identidade (WELLER; GAUCHE, 2017).

Busca-se o conhecimento científico e acadêmico, e a orientação das políticas públicas existentes em paralelo com a esfera-acadêmico científica e política.

O autor analisa a problemática do contexto histórico na formação dos alunos, a valorização dos processos autônomos, a apropriação do campo curricular, e ultrapassar as barreiras que fazem com que os profissionais educacionais sejam especialistas em suas áreas disciplinares, em questões de ação pedagógica e formação educacional.

Os resultados do ensino médio permaneceram estáveis nos anos de 2007 a 2013, com queda de 0,8% no último ano (BRASIL, 2015). (P. 62). Historicamente, é oferecida aos professores um currículo integrado como uma alternativa de solução para problemas estruturais da educação. Essas políticas nacionais de integração visam uniformizar conteúdos, entretanto, não há uma justificativa de critérios para a seleção dos conteúdos, tão pouco uma argumentação que justifique porque são escolhidas as três áreas e suas disciplinas. (LOPES, 2008, p. 96).

O autor defende a necessidade de um eixo integrador, um ensino inovador, para além do campo das ideias, princípios de interdisciplinaridade, a transversalidade, a diversidade da oferta de ensino e a contextualização. O foco no ensino médio é o desenvolvimento da capacidade social, intelectual e afetiva, bem como uma formação docente apropriada, uma vez que o jovem, é um ser humano, que está construindo a sua própria identidade.

Sobre o Currículo em Movimento no Distrito Federal – o autor faz um levantamento sobre a proposta curricular nos anos entre 2002 e 2014, como instrumento de mensuração da qualidade de ensino, e aponta pontos positivos no desempenho dos alunos e qualificação dos formadores.

Com relação ao PNEM, em sua especificidade, a preocupação com a inserção no mercado de trabalho, a fusão entre o currículo propedêutico e profissionalizante, o autor verifica propostas frágeis e fracas, considerando as realidades dos alunos, em circunstâncias da vida, tempo e espaço e a realidade do contexto histórico, a necessidade de sobrevivência, fatores familiares entre outros.

Ainda com relação a formação dos formadores, o autor observa que é necessário para integração de um currículo, considerando-se metodologia, questões educacionais, diálogo, pesquisa e aproximação com as faculdades promovendo formação conjunta dos docentes.

No **Capítulo 3. A avaliação formativa como estratégia de luta em prol da qualidade social da escola de ensino médio**, os autores Mara Regina Lemes de Sordi e Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes, trazem uma Avaliação formativa e Políticas de avaliação e trata sobre a Atuação docente e o lugar estratégico da avaliação como lócus de reafirmação dos valores de uma formação integral, destacando-se alguns pontos (WELLER; GAUCHE, 2017):

- Compreender as avaliações sistêmicas, as decisões institucionais e pedagógicas
- Separação das escolas de formação acadêmica e de formação profissional.
- Currículo relacionado à realidade concreta da população.
- Garantia da qualidade de ensino na educação básica – dados do IDEB (p. 100).
- Avaliação sistêmica e organização do Ensino Médio – medição de desempenho em larga escala.
- Avaliação externa –SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)
- (Língua Portuguesa e Matemática – alunos do 5º, 9º ano do EF II e 3º ano do EM)
- Avaliação externa – Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)
- (Língua Portuguesa e Matemática – alunos do 5º, 9º ano do EF II e 3º ano do EM)
- Avaliação externa - IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) escolas EF e EM
- Avaliação de Desempenho do aluno – ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)
- Avaliação formativa como desafio, como esperança e como cilada

Os autores destacam, como cilada: “A avaliocracia, como expressão das políticas públicas educacionais em situação de hegemonia, tem introduzido nas escolas de todos os níveis referenciais de qualidade de cunho utilitarista e mercadológico, empobrecendo a matriz formativa dos estudantes” (WELLER; GAUCHE, 2017).

E como desafios e esperanças: A importância da avaliação formativa em sala de aula e na escola: trabalho pedagógico em contraposição ao aprender/ensinar/avaliar. Destaque-se as relações de confiança, transformações, mediação pedagógica e análise dos fatores externos e internos, análise e explicação dos problemas, saídas estratégicas e superação.

Neste tópico, Avaliação formativa – uma pitada de esperança (WELLER; GAUCHE, 2017), engloba-se o Direito ao conhecimento acumulado, compromisso de

aprendizagem; Enfrentamento às vulnerabilidades existentes; Formação humana ampliada e eticamente comprometida e Aprendizado de forma prazerosa e significativa.

3. ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Na **PARTE II: ÁREAS DE CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR** os autores trabalham na obra: Áreas de conhecimento e possibilidades de integração curricular no cotidiano do ensino médio; Análise de cadernos; Formação humana, cultural e histórica

No **Capítulo 4. Língua e linguagem: atravessando fronteiras do currículo**, a autora Maria Luiza Monteiro Sales Corôa apresenta um breve panorama histórico do ensino da Língua Portuguesa no ensino médio, buscando evidenciar que seus objetos de conhecimento e sua lógica de organização colocam em operação compromissos teóricos que têm motivação cultural e histórica (WELLER; GAUCHE, 2017).

A autora conclui com a busca pela diversidade linguística com novos desafios metodológicos, interação de atos de aprendizagem com construções, tanto individuais, quanto sociais, do conhecimento, configuração cultural para além de modismos, engajamentos com saberes acumulados culturalmente, e experiência de ser.

No **Capítulo 5. Currículo integrado voltado à formação humana integral no Ensino médio: reflexões sobre o papel da Matemática**, o autor Iole de Freitas Druck traz reflexões sobre o papel da Matemática em um currículo comprometido com a formação humana integral.

Compreensão da dimensão cultural da Matemática, com sugestões de atividades que podem ser exploradas por professores no trabalho escolar (WELLER; GAUCHE, 2017).

O autor fala das possíveis contribuições da matemática à formação humana – “um modo particular de olhar e interpretar a realidade em que vivemos” (WELLER; GAUCHE, 2017). onde: A matemática se conecta à Literatura, Música e Artes Plásticas; Os métodos matemáticos e de raciocínio lógico.

O processo da construção matemática envolve questões sociais, culturais e tecnológicas e desenvolvimento de atitudes do pensamento humano: formular perguntas; levantar e testar hipóteses; estabelecer analogias; buscar exemplos e contraexemplos; criar modelos; expressar ideias de forma organizada e coerente; verificar a adequação das soluções ao problema original; e aplicar processos de validação aos resultados obtidos.

Ainda mais, a produção de conhecimentos matemáticos pressupõe intuições, ensaios, erros e validações.

Historicamente, tais processos se beneficiaram muito da troca de pontos de vista entre os pesquisadores, tanto para o enriquecimento mútuo de ideias como para a identificação de erros e o aprimoramento de soluções.

Também na escola, os processos de aquisição de conhecimento pelos estudantes ou de discussão e validação merecem ser permeados pelas trocas entre pares, com o debate ativo no grupo de alunos sobre justificativas e refutações de propriedades ou procedimentos, em uma aula de Matemática em que a interação social-afetiva-emocional seja uma das tônicas mais importantes da prática pedagógica.

O autor fala sobre a importância dos projetos integradores onde estudantes participem ativamente como protagonistas, que mobilizam várias áreas do conhecimento, que possam se relacionar com projetos de pesquisas ligados à ciência e à cultura, bem como à tecnologia e cita vários modelos de atividades integradoras a partir do uso da matemática.

No **Capítulo 6. Diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica no ensino médio**, as autoras Martha Marandino e Daniela Lopes Scarpa trabalham diálogos entre a formação integral e a Alfabetização Científica na educação básica (exploram a articulação entre a alfabetização científica e a formação integral, com vistas à ressignificação das Ciências da Natureza na escola. O

O caminho apontado tem como fundamento e orientação pedagógica uma abordagem investigativa na sala de aula) (WELLER; GAUCHE, 2017).

Traz um panorama histórico sobre as modificações nas práticas pedagógicas e didáticas em diferentes fases do uso de tecnologias na Educação Matemática e destacam as possibilidades qualitativas visando o que eles caracterizam como a “reinvenção da sala de aula”. As autoras trazem várias reflexões e críticas sobre a escola de hoje e a busca pela escola de qualidade e do papel (função) da escola na valorização dos bens sociais e culturais.

Ressalta entre outros: a organização do currículo e as dimensões da formação científica, tecnológica e humanística; as relações entre Alfabetização Científica e formação integral; o diálogo e a argumentação no ensino de Ciências – considerar a ciência como parte da cultura científica; estimular o diálogo e a discussão em torno dos temas – Ciência/Biologia; estimular a prática e experimentação no estudo das Ciências; a formação humana, científica, cultural e da profissionalização; a importância e reconhecimento da cultura científica; a dimensão histórica da construção do conhecimento científico; possibilidades e perspectivas, ética, cultural e social da ciência e do cientista; compreensão e experimentação das atividades

práticas em aula e experimentação no ensino das Ciências; articulação entre Alfabetização científica e formação integral e formação humana integral dos estudantes.

No **Capítulo 7. Reinventando a sala de aula de Matemática**, os autores Marcelo de Carvalho Borba, Hannah Dora Garcia e Lacerda e Nilton Silveira Domingues, apresentam atividades, sugestões e reflexões sobre mudanças de metodologia de ensino, prática, realidade da sala de aula, interação entre alunos, pesquisas de grupos, entre outros (WELLER; GAUCHE, 2017).

Os autores apresentam ainda, dados de problemas apresentados em recursos financeiros e equipamentos, a viabilização de projetos em análise aos recursos e às práticas pedagógicas das possibilidades e estratégias e a análise do Currículo em Movimento do Governo do Distrito Federal da Educação Básica que desafia as escolas de Ensino Médio a se tornarem atraentes aos alunos (p. 205)

Os autores falam da Tecnologia em Educação Matemática no Brasil (quatro fases); 1: Software LOGO; 2. Softwares de funções; 3. Cursos on-line (a distância) e 4. *Internet* rápida, *applets (objetos de aprendizagem)* *Youtube (vídeos)*

E por fim, concluem esse capítulo, falando sobre Proposta do Distrito Federal (2014) - tecnologia em sala de aula (matemática), e faz reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, uso da internet na sala de aula e das tecnologias (celulares, tablet e outros equipamentos). O autor conclui que o uso do celular possa ser pensado como um “artefato para o estudo fora da sala de aula” (WELLER; GAUCHE, 2017).

No **Capítulo 8. As Ciências da Natureza na convergência de uma formação Integral no ensino médio**, o autor Cássio Costa Laranjeiras, traz o estudo das Ciências da Natureza (WELLER; GAUCHE, 2017).

As Ciências da Natureza na convergência de uma formação integral no ensino médio, apresenta-nos uma reflexão acerca do papel formativo das Ciências da Natureza na educação básica, com ênfase no ensino médio: “Defendendo a ideia de que a educação científica deve estimular e promover a curiosidade e o espírito de investigação dos estudantes, sua argumentação – de natureza epistemológica – é a de que a prática pedagógica do professor de Ciências deve se caracterizar por um trabalho de criação e coordenação de ambientes e situações de aprendizagem variados e significativos, em que o processo de iniciação à ciência esteja no núcleo central”:

- Algumas reflexões que a autora traz no capítulo incluem: As relações entre currículo e formação integral no Ensino Médio, entre o seu núcleo Central, e o papel formativo da educação básica, nas Ciências da Natureza.
- A educação científica sob um olhar epistemológico – o protagonismo do aprendiz.

- Das bases, dos fundamentos da própria ciência, do trabalho didático pedagógico no ambiente escolar. Das especificidades, particularidades e interfaces inerentes ao trabalho educativo.
- A significação da contribuição das Ciências Naturais na formação integral dos alunos da Educação Básica em contrapartida com a suposta educação científica que fazemos e com a educação científica que queremos.
- O desafio da estrutura curricular: saberes, aprendizado, qualidade, utilidade, aplicabilidade, entre elas: as Atividades, o estudo das realidades, oficinas de iniciação científica, feiras de ciências, círculos de leitura científica e expedições científicas.
- E finalizando, o papel das Ciências da Natureza na formação do ensino médio e a necessidade de buscar a identidade da prática pedagógica do professor de Ciências.

No Capítulo 9. Ser professor(a) de Matemática na Educação de Jovens e

Adultos: refletindo sobre o ensino médio, a autora Dione Lucchesi de Carvalho diz que, partindo de sua experiência pessoal ao lecionar Matemática na EJA, a autora defende a busca de princípios que deveriam conduzir o trabalho pedagógico nessa modalidade da educação básica, apontando para a necessidade de valorização da experiência dos educandos na condução do processo educativo (WELLER; GAUCHE, 2017).

A autora traz reflexões sobre o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos:

- interação entre o conhecimento de matemática e ambiente escolar, lógica e cultura, livros, diálogos e formas de linguagens no estudo da matemática; simplicidade e seriedade no ensino;
- compreensão da escolarização do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos; a natureza do conhecimento matemático abordado em sala de aula; planejamento e projetos: formação cidadã do aluno jovem e adulto; conteúdo interdisciplinar – sugestão de atividades de letramento e outros. Além de princípios da EJA – experiência cultural dos alunos, concepção de cultura e multiculturalismo; respeito, interesse, valorização, promoção e intercâmbio entre as diversas culturas; sensibilidade, aproximação, enriquecimento das produções e diversidade cultural.

Nas **Considerações Finais** da obra, o autor ressalta que após a finalização da segunda etapa do PNEM são necessárias novas ações do MEC, a Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, bem como cursos de formação inicial para o magistério na educação básica em nível superior, formação e aperfeiçoamento dos profissionais do magistério e das instituições licenciadas (WELLER; GAUCHE, 2017).

Para o Ensino Médio, os autores destacam a importância dos diálogos a concepção de uma escola como espaço de construção de projetos de vida: construção de identidades, pertencimento, formação para além do conteúdo necessário à formação geral ou à profissionalização, com a participação de pais, profissionais e agentes de educação (Weller, 2014, p. 149). Por fim, um convite aos leitores, gestores, professores, estudantes, pesquisadores, pais e outros, que se sintam estimulados pelos textos reunidos nesta coletânea.

4. LEGISLAÇÃO APLICADA

Ao longo dos anos, diversas foram as legislações aplicadas ao Ensino Médio², entre eles:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (os PCN, em 1999 e, em 2002, os PCN+).
- Emenda Constitucional nº 59/2009: definiu nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, a educação básica obrigatória gratuita – ampliada dos quatro aos 17 anos (com oferta também para jovens adultos e idosos que não tiveram acesso à escola)
- Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Em 2012, aconteceram diversas audiências públicas e surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Finalmente, os art. 7º e 8º da DCNEM definem as quatro áreas de conhecimento: 1. Linguagens; 2. Matemática; 3. Ciências da Natureza; 4. Ciências Humanas.

O **Ensino Médio** passou a ter uma organização curricular formada por: base nacional comum e uma parte diversificada.

A partir daí, alguns pontos se tornaram importantes no aprendizado dos alunos: conhecimentos + saberes – requer preparação do corpo docente, disposição para o trabalho em equipe e condições reais de efetivação.

O **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio – PNEM**, Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Esse programa representa um acordo por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público.

A partir daí, muitas outras mudanças ocorreram, conforme linha do tempo do Ministério da Educação e Cultura³ quais sejam:

- Foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 pela [Lei nº 13.005/2014](#).
- Foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) — [Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016](#). O

²Para uma visão geral, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional do Ensino Médio: linha do tempo. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 15 set. 2025.

³ A saber: BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional do Ensino Médio: linha do tempo. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 15 set. 2025

programa visou apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Instituiu-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei nº 13.415/2017 foi aprovada, estabelecendo novas diretrizes para o ensino médio no Brasil. A reforma teve como objetivo flexibilizar o currículo, permitindo que os estudantes escolhessem seus itinerários formativos, além de garantir os direitos de aprendizagem da BNCC na Formação Geral Básica.

- A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola e definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.
- A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Com o PNLD, houve distribuição de livro didático conforme a Lei nº 13.415/2017.
- O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho, um compromisso nacional pela educação básica em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O objetivo foi impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), a fim de tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.
- Tornou-se obrigatório todas as escolas iniciarem a implementação do Novo Ensino Médio, organizando a trajetória dos estudantes com a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.
- O presidente da República sancionou a lei da Política Nacional de Ensino Médio (Lei nº 14.945, de 31 de junho de 2024).
- Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024: Institui o Programa Ensino Médio Mais, destinado aos estudantes do Ensino Médio Noturno.
- Portaria nº 958, de 19 de setembro de 2024: Estabelece os parâmetros para a elaboração, pelas secretarias estaduais e distrital de educação, dos planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.
- Lançou-se o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para 2026 conforme premissas da Lei do Ensino Médio.
- O programa Pé-de-Meia foi instituído pela Lei nº 14.818 em 16 de janeiro de 2024.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025: Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio.

Apesar de todas as mudanças, o Ensino Médio ainda encontra um grande desafios na sua trajetória de **CURRÍCULO AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E o que muda no Novo Ensino Médio?⁴ Algumas considerações do Ministério da Educação-MEC. Para o MEC, a partir do Novo Ensino Médio:

⁴ Para mais informações, conferir: BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio Descontinuado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado#:~:text=Amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20e,conforme%20seus%20interesses%20e%20necessidades>. Acesso em: 15 set. 2025.

Estudantes, com ajuda dos professores, durante o processo de construção de seus projetos de vida, poderão definir seus percursos formativos, conforme seus interesses e necessidades.

A oferta de diferentes itinerários formativos no Novo Ensino Médio possibilitará a escolha das trilhas de aprofundamento e eletivas pelos estudantes, ampliando seus conhecimentos em uma das áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais; ou ainda, em uma formação técnica e profissional que poderá ser ofertada pela escola.

Mesmos direitos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio os novos referenciais curriculares elaborados nas 27 UF, assim como a formação de professores, os recursos e materiais didáticos e as matrizes das avaliações do SAEB e do ENEM, estarão alinhados às competências e habilidades estabelecidas para cada uma das áreas de conhecimento na BNCC, possibilitando uma formação sólida a todos os estudantes.

Mais horas de estudo em todas as escolas brasileiras e mais matrículas em tempo integral.

O Novo Ensino Médio amplia a carga horária mínima de 2.400 para 3.000 horas. Isso significa mais tempo de ensino para professores e estudantes. Além disso, o governo vem investindo recursos para a ampliação das matrículas em tempo integral.

E no que isso muda para o aluno? Segundo o MEC, os alunos ganham mais tempo para aprender o essencial e se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam - “Mais tempo para aprender o essencial e para se aprofundar nos conhecimentos que lhe interessam”:

No Novo Ensino Médio a carga-horária será ampliada de 2400 para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas serão destinadas aos itinerários formativos, podendo percorrer uma ou mais trilhas de aprendizagem/aprofundamento relacionadas às áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza) ou à formação técnica e profissional.

Os alunos também contarão com a contribuição dos professores na construção dos seus projetos de vida:

Desenvolvimento de seu projeto de vida

No Novo Ensino Médio os professores contribuirão para a construção do projeto de vida dos estudantes. Ou seja, você terá tempo e espaço para refletir sobre suas possibilidades de estudo e realizar escolhas

Os alunos ainda contarão com menos aulas expositivas, mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas:

Menos aulas expositivas. Mais projetos, oficinas, cursos, e atividades práticas e significativas

A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas.

O MEC ressalta que todos os conhecimentos de todas as disciplinas, estão contemplados no BNCC:

Conhecimentos de todas as disciplinas estão na BNCC

No Novo Ensino Médio, os conhecimentos de todos os componentes estão contemplados na BNCC. Isso significa que os currículos de todas as redes deverão contemplar as aprendizagens relacionadas à Língua

Ressalta ainda, a ampliação de carga horária mínima em todas as escolas brasileiras:

Ampliação da carga horária mínima em todas as escolas brasileiras

As escolas que ofertam ensino médio terão a carga horária mínima ampliada de 2400

horas para 3000 horas. Ou seja, mais oportunidades para que você desenvolva com os estudantes as aprendizagens definidas nos currículos.

E ainda, o aprofundamento conforme o interesse dos estudantes e maior possibilidade de reagrupamentos de acordo com a necessidade pedagógica:

Aprofundamento conforme o interesse dos estudantes e maior possibilidade de reagrupamentos de acordo com a necessidade pedagógica

Agora, você poderá trabalhar parte da carga horária conforme o interesse dos estudantes e de acordo com as necessidades pedagógica diagnosticada. A BNCC garante as aprendizagens essenciais a todos os jovens e os itinerários formativos possibilitam que os professores trabalhem de modo articulado, considerando o contexto no qual a escola está inserida e os anseios e as aspirações dos estudantes.

Com relação ao apoio ao Novo Ensino Médio, o MEC⁵ enfatiza: as escolas terão carga horária mínima ampliada de 2.400 para 3.000 horas, sendo 1.200 horas em itinerários formativos, ofertando possibilidades de escolha para os jovens conforme seus interesses e necessidades; As escolhas podem articular parcerias com outras escolas e instituições de ensino, bem como contar com apoio de Institutos Federais (IF's), Universidades Estaduais e Federal, para garantir diferentes possibilidades de ofertas de itinerários aos estudantes.

Além disso, as redes e escolas terão apoio do MEC para implementação das mudanças no Novo Ensino Médio, através de um novo Programa de Fomento à Implementação dos Itinerários Formativos a fim de promover apoio técnico e financeiro nas escolas de Ensino Médio via PDDE e integração entre instituições de Ensino Superior Escolas e Secretarias de Educação.

Também consta, entre outros, a ação importante de cursos de formação para profissionais da educação voltados para os itinerários formativos, incluindo a Formação Técnica e Profissionais.

Alguns desafios enfrentados e pontos importantes abordado na obra estudada (WELLER; GAUCHE, 2017), referem-se a um redesenho curricular nacional, garantia e formação profissional dos professores na escola, carência de professores de disciplinas específicas, e uma perspectiva humana e de inovação, que valorizem formação continuada, com encontros de formação e aulas presenciais, além de atividades complementares, dentro do horário de trabalho, em coordenações coletivas fora do ambiente profissional.

Com relação ao currículo atual em vigor no País, em comparação com o currículo anterior do Ensino Médio, resta uma lacuna a ser observada, ainda não é possível estabelecer um parâmetro de avaliação em relação ao BCC e os novos Itinerários formativos do

⁵ Vide: BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio Descontinuado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado#:~:text=Amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20e,conforme%20seus%20interesses%20e%20necessidades>. Acesso em: 15 set. 2025.

Ensino Médio. Atualmente, eles encontram-se divididos em: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional.

Resta acompanhar os próximos anos, e analisar os resultados, se serão positivos ou negativos aos alunos, através de Índices, considerando as mudanças propostas pela **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC**, que alterou a carga horária, os componentes organização curricular e avaliar os impactos de reformulação, principalmente no que se refere a algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes.

Talvez ainda seja cedo para avaliar a efetividade do Novo Ensino Médio, restando aguardar as primeiras impressões e avaliações dos profissionais e alunos envolvidos para apresentar uma conclusão baseada em dados atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, E. F. V. **Políticas públicas para o ensino médio e juventude brasileira**. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio Descontinuado**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado#:~:text=Amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20e,conforme%20seus%20interesses%20e%20necessidades>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional do Ensino Médio: linha do tempo**. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/linha-do-tempo>. Acesso em: 15 set. 2025

WELLER, Wivian; GAUCHE, Ricardo (org.). **Ensino médio em debate** : currículo, avaliação e formação integral. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. ISBN 974-85-230-1202-4 Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/51>. Acesso em: 04 set. 2025.