

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Diretoria de Políticas e Diretrizes para a Educação Integral  
Coordenação-Geral de Ensino Médio

**SUBSÍDIOS PARA A REVISÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Documento em versão preliminar, elaborado pela equipe da  
Secretaria de Educação Básica (SEB), com as contribuições dos  
integrantes Grupo de Trabalho Interfederativo (GTI) instituído pela  
Portaria nº 776/2024

**Versão consolidada e aprovada na 5ª Reunião do GTI em 30/08/2024**

Brasília  
Setembro / 2024

## SUBSÍDIOS PARA A REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

### EXPEDIENTE

Luiz Inácio Lula da Silva  
Presidente da República Federativa do Brasil

Camilo Sobreira de Santana  
Ministro de Estado da Educação

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa  
Secretário-Executivo do Ministério de Estado da Educação

Katia Helena Serafina Cruz Schweickardt  
Secretária da Secretaria de Educação Básica (SEB)

Alexsandro do Nascimento Santos  
Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI)

### FICHA TÉCNICA

Integrantes do Grupo de Trabalho Interfederativo (GTI) instituído pela Portaria nº 776/2024 e a Portaria nº 47/2024:

#### I - Secretaria de Educação Básica (SEB):

- Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI):  
Titular: Valdirene Alves de Oliveira, responsável pela coordenação do GTI;  
Suplente: José Ricardo Albernás Lima;  
Titular: Alexsandro do Nascimento Santos;  
Suplente: Raquel Franzim.
- Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica (DIMAM):  
Titular: Valdoir Pedro Wathier;  
Suplente: Luciana da Silva Castro.
- Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE):  
Titular: Anita Gea Martinez Stefani;  
Suplente: Ana Úngari Dal Fabbro.
- Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação (DIFOR):  
Titular: Lourival José Martins Filho;  
Suplente: Lucianna Magri de Melo Munhoz.

- Diretoria de Incentivos a Estudantes da Educação Básica (DIEB):

Titular: Marisa de Santana da Costa;

Suplente: Rodrigo Luppi dos Passos.

II - Secretaria-Executiva (SE) do MEC:

Titular: Gregório Durlo Grisa;

Suplente: Julia Tami Ishikawa.

III - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Titular: Maurício Ernica;

Suplente: Mariângela Graciano.

IV - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC):

Titular: Sandra Grutzmacher;

Suplente: Flávia Helena Saraiva Xerez.

V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Titular: Patrícia Vieira Nunes;

Suplente: Taíse Pereira Liocádio.

VI - Conselho Nacional de Educação (CNE):

Titular: Leila Soares Perussolo;

Suplente: Márcia Teixeira Sebastiani.

VII - Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED)

a) Coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Estado da Educação da Região Norte:

Titular: Júlio César Meireles de Freitas;

Suplente: Cláudia Regina Bezerra Ferreira;

Titular: Luciana Regina Nobre;

Suplente: Viviane Simões;

b) Coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Estado da Educação da Região Nordeste:

Titular: Manoel Tavares dos Santos Neto;

Suplente: Ciáxares Magalhães Carvalho;

Titular: Viviane Fernandes Faria;  
Suplente: Regina Célia Barbosa Monteiro Lopes;

c) Coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Estado da Educação da Região Sudeste:

Titular: Andréa Guzzo Pereira;  
Suplente: Endy de Albuquerque Silva;  
Titular: Rosely Lúcia de Lima;  
Suplente: Kellen Silva Senra;

d) Coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Estado da Educação da Região Sul:

Titular: Kátia Luciane Souza da Rocha;  
Suplente: Luana Müller de Mello;  
Titular: Vanessa Roberta Massambani Ruthes;  
Suplente: Camila Flávia Fernandes Roberto;

e) Coordenação do Ensino Médio das Secretarias de Estado da Educação da Região Centro-Oeste:

Titular: Vanessa de Almeida Carvalho;  
Suplente: Ábia Vargas de Almeida Felício;  
Titular: Arlene Dantas Paiva;  
Suplente: Davi de Oliveira Santos.

VIII - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE):

a) Conselhos Estaduais de Educação da Região Norte:

Titular: Maria Beatriz Mandelert Padovani;  
Suplente: Raimunda Oliveira Rodrigues.

b) Conselhos Estaduais de Educação da Região Nordeste:

Titular: Ada Pimentel Gomes Fernandes Vieira;  
Suplente: Eliane Passos de Santana.

c) Conselhos Estaduais de Educação da Região Sudeste:

Titular: Pedro Augusto Flexa Ribeiro;  
Suplente: Wolmar Marvilla Melo.

d) Conselhos Estaduais de Educação da Região Sul:

Titular: Marcia Adriana de Carvalho;  
Suplente: Alex Cleidir Tardetti.

e) Conselhos Estaduais e Distrital de Educação da Região Centro-Oeste:

Titular: Flávio Roberto de Castro;  
Suplente: Davi de Oliveira Santos.

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Taxa de frequência líquida ao Ensino Médio - Censo Demográfico (1991, 2000 e 2010) .....	12
Tabela 2 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023 .....	12
Tabela 3 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	13
Tabela 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	14
Tabela 5 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por raça/cor – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	14
Tabela 6 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por sexo – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	14
Tabela 7 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – 2016-2019/2022.....	15
Tabela 8 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	15
Tabela 9 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por raça/cor – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	15
Tabela 10 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por sexo – Brasil – 2012-2019/2022-2023.....	15
Tabela 11 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – 2012-2019/2022.....	16
Tabela 12 - Taxa de transição/fluxo (promoção) por cor/raça – Ensino Médio – Brasil 2014/2020.....	17
Tabela 13 - Taxa de transição/fluxo (promoção) por sexo – Ensino Médio – Brasil 2014/2020.....	17
Tabela 14 - Taxa de transição/fluxo (evasão) por cor/raça – Ensino Médio – Brasil 2014 /2020.....	17

Tabela 15 - Taxa de transição/fluxo (evasão) por sexo – Ensino Médio – Brasil 2014 – 2020.....	17
Tabela 16 - Evolução da proporção de estudantes em tempo integral matriculados no Ensino Médio por rede de ensino Brasil 2019/2023.....	21
Tabela 17 - Evolução da Matrícula no Ensino Médio – Educação Profissional – rede pública – Brasil 2014/2023.....	21
Tabela 18 - Número de Matrículas da Educação Profissional segundo Dependência Administrativa – 2023.....	21
Tabela 19 - Matrículas em escolas públicas por modalidade.....	22
Tabela 20 - Distribuição das matrículas em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo.....	22
Tabela 21 - Matrículas de Educação Especial em escolas públicas por modalidade.....	22
Tabela 22 - Distribuição das matrículas de Educação Especial em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo.....	22
Tabela 23 - Matrículas de Educação Bilíngue de Surdos em escolas públicas por modalidade.....	22
Tabela 24 - Distribuição das matrículas de Educação Bilíngue de Surdos em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo.....	23
Tabela 25 - Matrículas da Educação do Campo, por localização.....	23
Tabela 26 - Distribuição das matrículas da Educação do Campo, por localização.....	23

Versão Preliminar

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional, por cor/raça – Brasil 2019 e 2021..... 16

Gráfico 2 - Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional, por cor/raça – Brasil 2019 e 2021 ..... 16

Versão Preliminar

**LISTA DE SIGLAS**

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEMs	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
FGB	Formação Geral Básica
Foncede	Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
Ubes	União Brasileira de Estudantes Secundaristas



**SUMÁRIO**

APRESENTAÇÃO .....	09
1. CONTEXTUALIZAÇÃO .....	11
2. ELEMENTOS PARA A REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO .....	20
2.1 Caracterização da Etapa.....	20
2.2 Os sujeitos do direito humano à educação no Ensino Médio.....	24
2.3 Formação Humana Integral no Ensino Médio e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos.....	30
2.4 Contextualização, Interdisciplinaridade e Flexibilidade Curricular na organização do Ensino Médio.....	34
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	38
4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	44
4.1 Elementos para a elaboração da Matriz de Transição.....	46
4.1.1 Premissas e Cenários.....	46
5 ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DE PLANOS DE AÇÃO PARA A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NOS SISTEMAS DE ENSINO.....	52
REFERÊNCIAS.....	55

## APRESENTAÇÃO

No dia 31 de julho de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.945/2024. A norma estabeleceu um conjunto de novas diretrizes e orientações para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, mediante alterações em dispositivos estabelecidos na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e nas Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012 e nº 14.640/2023.

A construção desta nova norma teve início em um processo democrático de consulta pública, liderado pelo Ministério da Educação (MEC) em articulação com o Fórum Nacional de Educação (FNE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede).

A consulta pública escutou diferentes segmentos da sociedade a respeito dos desafios e problemas históricos identificados no Ensino Médio e das dificuldades vivenciadas no processo de implementação da Lei nº 13.415/17. Com base nos resultados desta consulta pública, o Ministério da Educação (MEC) e as quatro entidades que lideraram a consulta apresentaram ao Presidente da República, em outubro de 2023, o Projeto de Lei que foi encaminhado ao Congresso Nacional e, na Câmara dos Deputados, recebeu o número de 5.230/2023. A tramitação legislativa estendeu-se até o final do mês de julho de 2024, com relatoria do deputado Mendonça Filho (União Brasil/PE) e da senadora Professora Dorinha (União Brasil/TO).

Considerando as disposições exaradas na Lei nº 14.945/2024, alguns dispositivos exigem que sejam estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs). Além disso, a referida norma incluiu o parágrafo 2-B no artigo 36 da LDB, atribuindo ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, a tarefa de elaborar diretrizes nacionais de aprofundamento para os Itinerários Formativos.

Este documento tem a finalidade de consolidar e sistematizar subsídios e recomendações para o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizar essas duas tarefas, a partir de um processo coletivo e compartilhado com os sistemas de

ensino, representados pelo Consed e pelo Foncede e com a participação de algumas secretarias do MEC e o Inep.

A versão apresentada é fruto do trabalho realizado no Grupo de Trabalho Interfederativo (GTI), instituída pela Portaria nº 776 de 09 de agosto de 2024, com designação dos membros na Portaria nº 47 de 12 de agosto de 2024. Conforme cronograma de trabalho, o MEC apresentou uma versão preliminar do documento no dia 19 de agosto. A primeira versão possuía 35 páginas e após duas reuniões de trabalho os integrantes do GTI, considerando as suas representatividades, apresentaram suas considerações e contribuições, que foram compiladas e contempladas majoritariamente na versão atual do texto. Houve uma reunião no dia 30 de agosto para a consolidação desta versão, ora apresentada ao CNE e disponibilizada para que a sociedade colabore com indicações ao texto.

Acrescenta-se ainda que após a validação do documento base no GTI, a SECADI e a SETEC apresentaram contribuições redacionais ao texto, na perspectiva de ratificar, pontos discutidos no GTI, quanto aos aspectos legais e às premissas pedagógicas relacionadas às modalidades e às diversidades, no caso da SECADI, bem como sobre os pontos básicos que devem ser considerados na fase das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista o itinerário da Formação Técnica e Profissional, na ótica da SETEC.

A SEB se coloca à disposição para receber as sugestões e recomendações para ajustes no Documento “Subsídios para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Em conformidade com o cronograma da Portaria nº 776 de 09 de agosto de 2024 foi estabelecido **o período de 05 de setembro a 05 de outubro** para que a sociedade encaminhe suas considerações. Esse envio deverá ser realizado para o e-mail: [cogem@mec.gov.br](mailto:cogem@mec.gov.br)

Ainda conforme o cronograma de trabalho, o GTI entregará ao CNE, **no dia 15 de outubro**, a versão final do documento “Subsídios para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” já com as contribuições da sociedade e consolidação da versão final em reunião ordinária do GTI prevista para o dia 14 de outubro.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 inscreveu a educação como direito social (artigo 6º), que deve alcançar a todas as pessoas, com a finalidade assegurar o desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205). O mesmo artigo 205 preconiza que a garantia deste direito é dever do Estado e da família com a colaboração de toda a sociedade.

A partir deste preceito fundamental, o país tem organizado e implementado suas políticas educacionais na perspectiva da democratização plena deste direito social. Esse processo impõe o reconhecimento, o enfrentamento e a superação de lacunas históricas e de desigualdades assentadas nas dinâmicas de longa duração da sociedade brasileira. O Ensino Médio, última etapa da educação básica, manifesta muitas das expressões dessas lacunas e desigualdades.

Importa assinalar que a Constituição Federal de 1988 não trazia, em sua formulação original, o conceito de educação básica tal como o tratamos hoje, e não reconhecia o Ensino Médio como uma oferta obrigatória e universal. Os limites daquela conjuntura histórica levaram o país a optar, apenas, pela obrigatoriedade do ensino fundamental e a comprometer-se com a “progressiva universalização da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”.

Efetivamente, durante boa parte do século XX, o Ensino Médio manteve-se como um privilégio ao qual certos setores da sociedade tinham acesso e a maior parte das pessoas não alcançava. O processo de acesso deste segmento da escolarização para todos foi bastante irregular até meados o final da década de 1990.

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu texto original, no título V, trata dos níveis e modalidades de educação e ensino. Essa organização reporta ao entendimento que há que se considerar a existência das modalidades na definição das normas gerais para os níveis e as respectivas etapas. A LDB, desde a primeira versão, no art. 21 que “a educação escolar é composta de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II – educação superior”. Embora a definição de

educação básica tenha sido formulada na LDB, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, em seu artigo 2º, inciso II, já havia instituído a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Com o advento da Emenda nº 53 de 2006, a perspectiva de financiamento para a educação básica avançou e com Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o conceito de educação obrigatória passou a abranger as crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade, correspondendo a todas as etapas da educação básica, exceto o atendimento na creche. No entanto, somente por meio da Lei nº 12.796, de 2013, o inciso I do art. 21 da LDB foi alterado para explicitar, na lei ordinária, essa alteração constitucional (OLIVEIRA, 2017).

Ao assumir a terminologia da Educação Básica e transformar o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foram estabelecidas as condições iniciais para a institucionalização do Ensino Médio como etapa final da educação básica obrigatória e para o financiamento de sua expansão. Os dados consolidados nas tabelas abaixo demonstram a aceleração da expansão do Ensino Médio a partir do decênio final do século XX.

**Tabela 1** - Taxa de frequência líquida ao Ensino Médio - Censo Demográfico (1991, 2000 e 2010)

Ano	Indicador
1991	15,46%
2000	32,71%
2010	43,38%

Fonte: IPEADATA, 1991/2010.

**Tabela 2** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Indicador	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
	63,50%	64,80%	66,70%	67,50%	69,40%	69,60%	70,50%	72,70%	76,70%	76,90%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 3** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Indicador	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
	88,80%	88,70%	89,20%	89,80%	90,80%	91,00%	91,60%	92,60%	94,40%	94,00%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

A expansão identificada na oferta do Ensino Médio aconteceu a partir das condições estruturais de cada sistema de ensino e considerando as possibilidades e limites orçamentários, financeiros e de capacidade técnica disponíveis na sociedade brasileira. Apesar dos esforços de equalização dessas condições e do incremento do orçamento público de educação, essa expansão foi marcada por severas desigualdades no que diz respeito à qualidade da oferta educativa.

Quando se define a educação como direito social, é importante reconhecer que o exercício pleno deste direito não se esgota com o acesso à escola. Se é verdade que estar fora da escola é uma violação radical deste direito, frequentar uma escola que não assegure padrões mínimos de qualidade, deixar de aprender aquilo que é necessário para a vida cidadã ou abandonar a escola antes de concluir a educação básica obrigatória também são violações deste direito.

Vivenciar o direito social à educação no Ensino Médio implica ter assegurada a matrícula numa escola, preferencialmente próxima à sua residência, conseguir manter-se matriculado e frequente nesta escola, contando com o suporte necessário para evitar a infrequência e a evasão, conseguir aprender os conteúdos e desenvolver as habilidades e competências definidos para esta etapa e conseguir concluir o Ensino Médio, preferencialmente na idade definida como de escolarização obrigatória.

As políticas públicas destinadas ao Ensino Médio devem produzir as condições para que os sistemas de ensino sejam capazes de garantir esse conjunto de elementos constitutivos do direito social à educação.

Na sociedade brasileira, a experiência objetiva e subjetiva de diferentes segmentos sociais com a escolarização revela que o exercício desse conjunto de elementos que expressam o direito social à educação de qualidade é marcado por profundas desigualdades. A população negra e indígena apresenta níveis de acesso, de permanência, de desempenho acadêmico e de conclusão do Ensino

Médios menores do que a população branca. Os estudantes cujas famílias compõem o quintil mais pobre da população também apresentam desvantagens semelhantes quando comparados aos estudantes cujas famílias compõem o quintil menos pobre da população. As populações que vivem no campo, nas florestas e nas áreas ribeirinhas experimentam menos acesso à escola e estão sujeitos a trajetórias escolares mais irregulares do que aquelas que vivem nas cidades.

**Tabela 4** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Localização da escola	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Urbana	89,70%	89,50%	90,00%	90,60%	91,80%	91,70%	92,40%	93,4%	95,0%	94,6%
Rural	84,50%	85,00%	85,30%	85,90%	86,00%	87,30%	87,40%	88,6%	91,2%	90,3%
Brasil	88,80%	88,70%	89,20%	89,80%	90,80%	91,00%	91,60%	92,6%	94,4%	94,0%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 5** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por raça/cor – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Raça/cor	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Branca	90,5%	90,5%	91,7%	91,8%	92,9%	93,0%	93,2%	95,1%	95,7%	95,6%
Preta	86,4%	86,2%	87,0%	88,5%	90,5%	88,4%	91,3%	91,4%	93,6%	92,9%
Amarela	95,1%	98,0%	100,0%	96,2%	95,2%	95,6%	94,5%	94,7%	92,1%	97,5%
Parda	87,8%	87,5%	87,6%	88,5%	89,4%	89,9%	90,5%	91,1%	93,6%	92,9%
Indígena	78,2%	93,8%	92,7%	87,5%	70,5%	88,2%	84,5%	89,4%	85,4%	94,7%
Brasil	88,8%	88,7%	89,2%	89,8%	90,8%	91,0%	91,6%	92,6%	94,4%	94,0%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 6** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por sexo – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Sexo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Masculino	87,8%	87,9%	88,7%	89,3%	90,2%	90,7%	91,2%	92,2%	93,6%	93,4%
Feminino	89,8%	89,5%	89,8%	90,3%	91,5%	91,2%	92,0%	93,0%	95,1%	94,6%
Brasil	88,8%	88,7%	89,2%	89,8%	90,8%	91,0%	91,6%	92,6%	94,4%	94,0%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 7** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar *per capita* – Brasil – 2016-2019/2022

Renda per capita	2016	2017	2018	2019	2022
25% mais ricos	97,5%	97,4%	98,1%	98,5%	97,7%
25% mais pobres	87,4%	87,8%	87,2%	89,1%	92,3%
Brasil	90,8%	91,0%	91,6%	92,6%	94,4%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 8** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por localização – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Localização da escola	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Urbana	66,6%	67,9%	69,7%	70,4%	72,0%	71,8%	72,8%	75,0%	78,7%	78,6%
Rural	48,3%	50,5%	51,9%	54,0%	56,3%	58,4%	58,7%	61,3%	66,4%	67,4%
Brasil	63,5%	64,8%	66,7%	67,5%	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%	76,9%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 9** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por raça/cor – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Cor/raça	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Branca	73,0%	74,4%	76,2%	76,1%	77,1%	77,6%	77,3%	80,6%	82,1%	82,3%
Preta	52,8%	55,2%	56,2%	62,8%	62,2%	63,7%	64,8%	66,7%	72,3%	73,6%
Amarela	84,8%	86,8%	89,5%	88,6%	89,8%	86,5%	76,9%	64,1%	85,6%	87,4%
Parda	57,4%	58,6%	60,9%	61,7%	64,5%	64,8%	66,6%	68,3%	73,5%	73,4%
Indígena	54,5%	63,6%	51,8%	51,4%	50,0%	49,8%	68,2%	63,6%	58,4%	83,1%
Brasil	63,5%	64,8%	66,7%	67,5%	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%	76,9%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Tabela 10** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por sexo – Brasil – 2012-2019/2022-2023

Sexo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Masculino	57,4%	58,8%	61,6%	62,8%	64,7%	64,9%	65,8%	68,3%	72,4%	73,6%
Feminino	69,7%	70,8%	72,1%	72,5%	74,3%	74,5%	75,4%	77,3%	81,2%	80,3%
Brasil	63,5%	64,8%	66,7%	67,5%	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%	76,9%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).



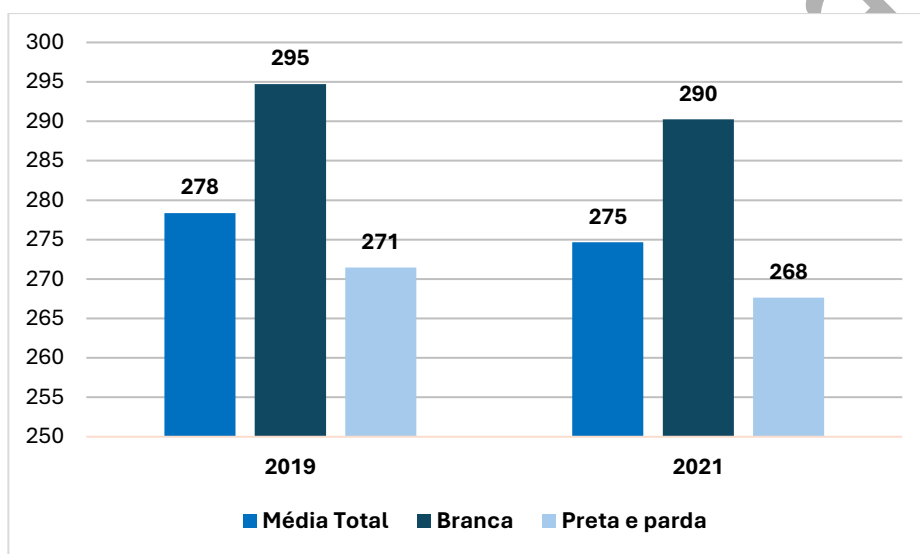
**Tabela 11** - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o Ensino Médio ou havia concluído a educação básica, por quarto de renda domiciliar per capita – Brasil – 2012-2019/2022

Renda per capita	2016	2017	2018	2019	2022
25% mais pobres	56,3%	57,1%	57,0%	60,3%	66,7%
25% mais ricos	89,9%	90,6%	90,1%	91,1%	90,4%
Brasil	69,4%	69,6%	70,5%	72,7%	76,7%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

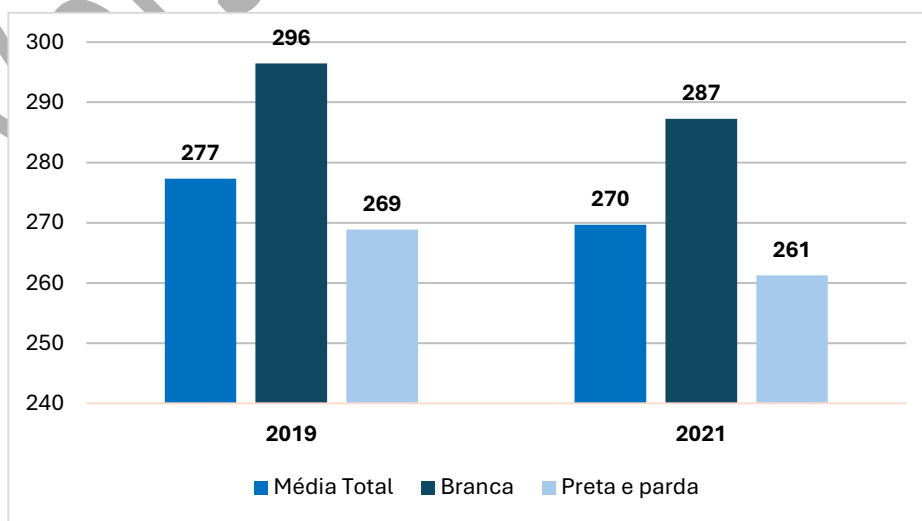
Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da PnadC durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

**Gráfico 1** - Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no Ensino Médio Tradicional, por cor/raça – Brasil 2019 e 2021



Fonte: Saeb/Inep, 2019/2021.

**Gráfico 2** - Proficiências Médias no Saeb em Matemática no Ensino Médio Tradicional, por cor/raça – Brasil 2019 e 2021



Fonte: Saeb/Inep, 2019/2021.

**Tabela 12** - Taxa de transição/fluxo (promoção) por cor/raça – Ensino Médio – Brasil 2014/2020

Ano	Branca	Preta/Parda	Não disponível
2014	81,0%	73,2%	75,6%
2015	82,9%	75,3%	77,2%
2016	82,6%	75,1%	77,1%
2017	83,6%	76,9%	78,6%
2018	83,6%	76,7%	79,0%
2019	83,7%	80,3%	81,4%
2020	90,9%	87,6%	88,6%

Fonte: Censo Escolar (Inep), 2014/2020.

**Tabela 13** - Taxa de transição/fluxo (promoção) por sexo - Ensino Médio - Brasil 2014/2020

Ano	Masculino	Feminino
2014	72,4%	79,8%
2015	74,5%	81,6%
2016	74,1%	81,7%
2017	75,9%	82,9%
2018	75,9%	83,0%
2019	79,3%	85,9%
2020	86,9%	90,9%

Fonte: Censo Escolar (Inep), 2014/2020.

**Tabela 14** - Taxa de transição/fluxo (evasão) por cor/raça - Ensino Médio - Brasil 2014/2020

Ano	Branca	Preta/Parda	Não disponível
2014	8,6%	12,1%	12,1%
2015	6,5%	9,7%	10,5%
2016	6,8%	10,1%	10,3%
2017	6,6%	9,3%	9,8%
2018	8,0%	10,8%	10,2%
2019	5,4%	7,6%	7,9%
2020	5,2%	6,3%	6,1%

Fonte: Censo Escolar (Inep), 2014/2020.

**Tabela 15** - Taxa de transição/fluxo (evasão) por sexo – Ensino Médio – Brasil 2014 - 2020

Ano	Masculino	Feminino
2014	12,4%	9,9%
2015	10,0%	8,1%
2016	10,2%	8,1%
2017	9,7%	7,6%
2018	11,1%	8,5%
2019	8,0%	6,0%
2020	7,3%	4,5%

Fonte: Censo Escolar (Inep)

Em resumo, os dados apresentados demonstram a existência de desigualdades, mas também evidenciam sua redução, ao longo do tempo. É por essas razões que o debate sobre qualidade da educação tem imposto a necessidade de explicitar as concepções e visões de mundo que estruturam a noção de qualidade. Representações da ideia de qualidade da educação que ignoram ou consideram secundárias as dinâmicas que conectam desigualdades estruturais (socioespaciais, de renda, de classe, de gênero) às desigualdades educacionais (re)produzem visões excludentes sobre o direito à educação e terminam por induzir políticas educacionais nessa mesma direção.

Uma das formas de apresentar uma concepção de qualidade da educação que confronte visões excludentes do direito à educação é a noção de **qualidade social da educação**. A construção da qualidade social da educação como um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos estudantes, articulação com a comunidade e com a sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante e a participação ativa da comunidade escolar (Weber, 2008).

Mesmo que nem sempre utilizem a expressão **qualidade social da educação**, essa concepção tem sido mobilizada em diferentes documentos normativos produzidos pelo Brasil desde o final dos anos 1990. Particularmente as duas leis que estabeleceram Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172/01 e Lei nº 13.005/2014) foram construídas a partir de uma visão sistêmica e socialmente referenciada de qualidade educacional, definindo metas, objetivos e estratégias de ação com a perspectiva de reconhecer as relações entre a qualidade da oferta educativa e as dinâmicas sociais presentes nos diferentes territórios e as estruturas políticas, econômicas, socioespaciais e raciais que marcam a sociedade brasileira.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que introduz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica expressa, de modo bastante consistente essa visão ao afirmar que:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se

concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

O que está em jogo, efetivamente, é a concepção republicana da Educação, expressa no compromisso do Estado, em grandes linhas, com o desenvolvimento da autonomia intelectual e ética dos estudantes, com a inclusão social e com o respeito à diversidade e orientada à redução das desigualdades sociais e regionais e à equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. Esses são elementos catalisadores de um projeto comum de desenvolvimento nacional inclusivo, social e ambientalmente responsável.

Em tempos hodiernos, o desafio permanece e a busca da qualidade na educação implica superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade nos sistemas de ensino, corrigindo a improdutividade que perpassa a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares, de modo que haja retorno dos recursos investidos nas escolas.

## 2 ELEMENTOS PARA A REVISÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

### 2.1 Caracterização da Etapa

O Censo Escolar 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contabilizou 6.690.396 de estudantes de Ensino Médio em 21.016 escolas públicas e 986.347 estudantes no setor privado em 8.738 unidades escolares.

A rede estadual atende 6,4 milhões de estudantes de Ensino Médio, o que corresponde a 83,6% do total de matrículas, concentrando 95,9% dos estudantes da rede pública. A maioria dos estudantes do Ensino Médio, 84,8%, estuda no turno diurno, enquanto aproximadamente 1,1 milhão de estudantes (15,2%) frequentam o período noturno. Grande parte dos estudantes 94,5%, está em escolas localizadas em áreas urbanas. Em relação ao porte das escolas, 43,4% das instituições de Ensino Médio atendem a mais de 500 estudantes.

Conforme dados oriundos do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação/2024 (Inep, 2024), em 2023, a estimativa do número de jovens de 15 a 17 anos de idade, no Brasil, que não frequentava a escola ou não possuía a educação básica completa era de 555.317. Já a estimativa do total de pessoas de 15 a 17 anos, que não frequentava o Ensino Médio ou ainda não possuía a educação básica completa era de 2.125.250.

Ainda conforme o Censo Escolar 2023, a taxa de distorção idade-série do Ensino Médio foi de 19,5% e a taxa de abandono escolar para a etapa ficou em 3,3%. A evasão escolar no Ensino Médio no biênio 2020-2021 (Inep), último dado disponível, registrou um valor de 5,9%.

No país 9.117 escolas ofertam pelo menos uma turma de Ensino Médio noturno no país, totalizando 1.122.821 estudantes, segundo o Censo Escolar 2023. Destas, 8.954 são escolas estaduais, representando 44% das escolas de Ensino Médio estaduais, com um total de 1.090.907 matrículas.

O Ensino Médio apresentou em 2023 um total 7.676.743 matrículas, destas, 1.508.933 ou 19,7% são matrículas de tempo integral.

**Tabela 16** - Evolução da proporção de estudantes em tempo integral matriculados no Ensino Médio por rede de ensino Brasil 2019/2023

Ano	Pública	Privada
2019	12,0%	6,3%
2020	14,1%	6,7%
2021	16,7%	7,0%
2022	20,4%	9,1%
2023	20,9%	11,0%

Fonte: Censo Escolar 2023 (Inep)

**Tabela 17** - Evolução da Matrícula no Ensino Médio – Educação Profissional<sup>1</sup> – rede pública – Brasil 2014/2023

Ano	Matrículas
2014	882.398
2015	946.242
2016	1.003.710
2017	1.024.209
2018	1.086.860
2019	1.073.631
2020	1.148.382
2021	1.115.250
2022	1.154.848
2023	1.232.866

Fonte: Censo Escolar, 2023 (Inep). 1 – Curso técnico integrado (Ensino Médio integrado); Curso técnico concomitante; Curso técnico subsequente; Ensino Médio normal/magistério; Curso FIC (cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional) concomitante.

**Tabela 18** - Número de Matrículas da Educação Profissional segundo Dependência Administrativa – 2023

Educação Profissional	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	782.129	215.193	509.614	9.281	48.041
Ensino Médio Normal/Magistério	41.458	36	34.537	4.543	2.342
Curso Técnico – Concomitante	331.514	12.403	60.111	2.497	256.503
Curso Técnico – Subsequente	1.078.193	95.019	248.401	8.820	725.953
Curso FIC <sup>1</sup> Concomitante	59.004	1.677	3.675	27.059	26.593

Fonte: Censo Escolar 2023 (Inep). 1 - FIC são os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

**Tabela 19** - Matrículas em escolas públicas por modalidade<sup>1</sup>

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>total</b>
Ensino Médio Regular	5.811.389	35.793	21.633	821.581	6.690.396
EJA Ensino Médio	779.607	6.570	4.624	97.624	888.425

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 20** - Distribuição das matrículas em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular	86,86%	0,53%	0,32%	12,28%	100%
EJA Ensino Médio	87,75%	0,74%	0,52%	10,99%	100%

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 21** - Matrículas de Educação Especial em escolas públicas por modalidade

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular					
EJA Ensino Médio					

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 22** - Distribuição das matrículas de Educação Especial em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular					
EJA Ensino Médio					

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 23** - Matrículas de Educação Bilíngue de Surdos em escolas públicas por modalidade

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular					
EJA Ensino Médio					

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

<sup>1</sup> Os dados das Tabelas 19 a 26 solicitados para o INEP na reunião ocorrida em 26/08 pelo GTI DCNEMS

Tabela 24 - Distribuição das matrículas de Educação Bilíngue de Surdos em escolas públicas por modalidade entre escolas urbanas não IQC, indígenas, quilombolas e do campo

	<b>urbanas não IQC</b>	<b>indígenas</b>	<b>quilombolas</b>	<b>campo</b>	<b>Total</b>
Ensino Médio Regular					
EJA Ensino Médio					

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 25** - Matrículas da Educação do Campo, por localização

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>total</b>
Ensino Médio Regular	453.330	368.251	821.581

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

**Tabela 26** - Distribuição das matrículas da Educação do Campo, por localização

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>total</b>
Ensino Médio Regular	55,2%	44,8%	100,0%

Fonte: Aguardando envio dos dados pelo INEP.

Ao considerar o fato do Ensino Médio ter sido o último segmento integrado à escolarização obrigatória, a partir da promulgação da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, os dados apresentados revelam uma ambivalência: ao mesmo tempo que testemunham a expansão da matrícula e do acesso das pessoas à etapa final da educação básica, explicitam o desafio de sua efetiva e completa democratização, incluindo o acolhimento daqueles que ainda não estão no sistema e a garantia da permanência, aprendizagem satisfatória e conclusão na idade certa daqueles que estão matriculados. É importante reconhecer essa ambivalência para compreender o tamanho do desafio que o Ensino Médio apresenta para a sociedade brasileira, e o esforço que será necessário, em termos da formulação e implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a inclusão social dos grupos minorizados e dos vulnerabilizados.

Importa destacar a necessidade de definir, nos Planos de Ação quanto à operacionalização das DCNEMs para as modalidades Campo, Indígena, EJA, ERER, Bilingue de Surdos (ainda não publicado), Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Quilombola, que preveem formas específicas de oferta,



conforme o Direito à Educação que se articula aos demais direitos dessas populações, cuja oferta depende das especificidades de cada unidade federada.

O diálogo entre conhecimento e práticas socioambientais do campo, das comunidades tradicionais interioranas ou costeiras e da cidade é ação importante nas políticas públicas de EREER e Educação do Campo para as especificidades das modalidades para com a FGB e os IFs. Assim, na organização curricular há que contemplar efetivamente as premissas elencadas no item 2.3 deste documento e o aparato legal que define a oferta das modalidades e do atendimento às diversidades dos estudantes matriculados no Ensino Médio.

## 2.2 Os sujeitos do direito humano à educação no Ensino Médio

A compreensão de quem são os sujeitos do direito à educação na etapa do Ensino Médio requer a explicitação da localização normativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema educacional brasileiro. Isso porque o Ensino Médio, quando ofertado na modalidade regular, destina-se aos estudantes classificados na legislação como jovens adolescentes (15 a 17 anos). Entretanto, são também sujeitos deste direito os jovens, adultos e idosos que foram excluídos da escola ou que, por diferentes razões, não alcançaram o Ensino Médio na idade de 15 anos.

Considerando a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com um conjunto de orientações, definições e especificações destinadas a assegurar o reconhecimento desses educandos em suas singularidades, identidades e regimes de sociabilidade, é importante que a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabeleça uma relação cuidadosa com a Educação de Jovens e Adultos para que não sejam produzidas distorções ou simplificações prejudiciais à consolidação e fortalecimento da EJA.

Desde 1990, o Brasil conta com uma legislação específica para a proteção, promoção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990), define que são adolescentes os cidadãos brasileiros com idade entre 12 e 18 anos. Já a

Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, instituiu o Estatuto da Juventude e definiu que são pessoas jovens no Brasil aqueles cidadãos com idade entre 15 e 29 anos.

Ressalta-se desta forma, a necessidade de contemplar com propostas diversificadas adequadamente os estudantes de idade igual ou maior de 18 anos, ou seja, os sujeitos da educação de jovens e adultos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que também podem estar na educação regular.

A Lei nº 14.945/2024 ao estabelecer no Artigo 36, no § 8-A, que em cada município, onde houver demanda manifesta e comprovada, deve haver uma escola de Ensino Médio noturno reconhece a coexistência da realidade de jovens que almejam cursar o Ensino Médio regular, mas por razões diversas o turno noturno pode ser a única possibilidade atendimento do seu direito, o que poderá acarretar a coexistência de diferentes idades dos estudantes. Isso implica em desafios pedagógicos, além dos desafios operacionais para a garantia da oferta.

Tendo em vista o direito à educação e o compromisso com a oferta de um Ensino Médio que favoreça a permanência e aprendizagem exitosa dos estudantes em face da conclusão da educação básica, é preciso considerar que os conceitos de adolescência e de juventude são construções sociais que buscam, por um lado, compreender e explicar etapas da vida, considerando certas regularidades nas características físicas, cognitivas, psicossociais, afetivo-relacionais dos seres humanos e, por outro lado, as múltiplas formas de experiência social associadas a essas etapas da vida nas comunidades humanas.

Essa forma de construir o conceito de adolescência e o conceito de juventude explicita que, apesar do desejo de definir de modo universal essas etapas da vida, é fundamental que se reconheça que não há uma forma única de viver a adolescência ou a juventude. Possibilidades e constrangimentos de natureza política, normativa, socioeconômica, cultural ou familiar estabelecem para cada sujeito as condições de viver essas etapas da vida. A depender do tamanho desses constrangimentos e dessas possibilidades, a própria ideia da existência da adolescência ou da juventude como etapa específica da vida é comprometida, mesmo que esteja afirmada na legislação. Tornar-se adolescente

ou tornar-se jovem é um processo social e historicamente situado (DAYRELL, 2003).

Particularmente, os padrões de vulnerabilidade social podem impor à grupos gigantescos da sociedade brasileira, uma transição da infância para a vida adulta ou um encurtamento significativo da adolescência e da juventude. De outro lado, os segmentos mais ricos da sociedade podem permitir uma extensão da experiência social da adolescência e da juventude, postergando o momento de assumir as responsabilidades da vida adulta, naquilo que se convencionou chamar, na sociologia, de moratória social.

As políticas públicas precisam ser formuladas considerando esse cenário de multiplicidade das formas de viver a adolescência e a juventude, e buscando garantir aos mais vulneráveis a proteção social necessária para que este tempo seja vivido com dignidade e com a garantia do conjunto de seus direitos. Muitas vezes, a representação idealizada da adolescência e da juventude produz distorções na oferta dos serviços públicos, dentre eles a educação, com sérios prejuízos aos que mais precisam deles.

No campo educacional, os padrões de organização dos sistemas de ensino e das escolas, as práticas pedagógicas e de gestão escolar e o próprio desenho do currículo quando ignoram a multiplicidade, a diversidade e, sobretudo, as desigualdades que marcam a experiência social das adolescências e juventudes, estabelecem ambientes hostis nos quais uma parte importante desses sujeitos não consegue permanecer ou, quando permanecem, sofrem com as violências institucionais praticadas cotidianamente.

A grande diversidade cultural, étnica, religiosa, econômica e social, presente em nosso país, orienta a pensar como cada etapa da vida se realiza no interstício de valores, normas e condições de vida. Linguagem, razão, interesses, expectativas se desenham a partir de referências vividas e representadas pelos sujeitos. Uma visão homogeneizante é fator de exclusão ou de estabelecimento de limites a priori. O desafio que está posto para todas as instituições que cuidam e educam as adolescências e juventudes é a de superar desenhos rígidos de expectativas, que geram atitudes justificadoras da desadaptação e remetem aos sujeitos particulares o custo da assimetria na aprendizagem e no desenvolvimento.

É importante, ainda, assinalar que as escolas são, também, espaços de sociabilidade e de construção cotidiana das identidades dos adolescentes e dos jovens. Quando os adolescentes e jovens se encontram com seus pares e podem compartilhar angústias, alegrias, desafios, problemas e aprendizagens próprias deste tempo da vida, eles ampliam as possibilidades de elaborar sentidos e significados para a própria existência e reconhecem as semelhanças e diferenças que organizam sua subjetividade na relação com os demais. Da mesma forma, a relação dos adolescentes e jovens com seus educadores, sujeitos que, em princípio, estão preparados para apoiar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pode se constituir um suporte importante nas mediações que os educandos precisam fazer para, progressivamente, ampliar sua autonomia como horizonte da vida adulta.

As políticas educacionais precisam estar atentas, também, para as adolescências e juventudes que se constituem em contextos socioculturais específicos e que frequentam a escola sob o marco normativo de modalidades também específicas da educação básica. Adolescentes e jovens quilombolas, indígenas, surdos, que vivem no campo, na floresta, nas regiões ribeirinhas experimentam essas etapas da vida a partir de parâmetros socioculturais específicos e essa condição precisa estar contemplada na oferta curricular.

Os adolescentes e jovens com deficiência, conforme previsto na Lei nº 12.796/2013, que frequentam as escolas regulares de educação básica, precisam ser reconhecidos como sujeitos plenos do direito à educação e para os quais devem ser asseguradas as condições de aprendizagem, desenvolvimento e socialização justas e equitativas. É fundamental que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor, com adaptações pedagógicas e suporte especializado.

O art. 205 da CF/88, afirma que educação é direito de todos permite compreender que o princípio da igualdade não significa homogeneidade. As modalidades estão previstas na CF e na LDB, e são formas de diferenciação da oferta educacional para atender necessidades de grupos específicos que demandam educação diferenciada. Há que se considerar que a igualdade de

atendimento supõe diferenças e que devem ser consideradas em suas especificidades: propiciar a cada um segundo a sua necessidade. A oferta de Libras (§2º do art. 35-D) prevista na legislação almeja contemplar as demandas dos estudantes que dela necessitam para a sua efetiva inclusão e possibilidade de aprendizagem.

O reconhecimento da diversidade deve se dar nos marcos da igualdade de direitos, combatendo as desigualdades. Além das modalidades já previstas na LDB: do campo, escolar indígena, escolar quilombola, jovens e adultos, especial, bilingue de surdos, há muitos outros agrupamentos organizados e que precisam ter seus direitos atendidos.

A legislação brasileira também reconhece que os estudantes trabalhadores e aqueles que frequentam o Ensino Médio noturno devem ser contemplados com formas específicas de oferta educacional que assegurem o reconhecimento de suas características e necessidades. Este é um elemento central para que não sejam impostos a esses sujeitos, obstáculos para o acesso e a permanência na escola e para que não sejam (re)produzidas desigualdades na qualidade da oferta educativa, nos direitos de aprendizagem, desenvolvimento e permanência de que são titulares.

Os sujeitos jovens e adolescentes devem estar presentes nas ofertas educativas, não apenas em suas modalidades, mas também os estudantes do Sistema Socioeducativo (Meio Aberto e Meio Fechado), os privados de liberdade, a população LGBTQIAPN+, com leituras para suas especificidades de tempos e espaços. A juventude do Sistema Socioeducativo e do sistema prisional tem ações de retomada de sua trajetória educacional, que é um direito constitucional, antes de ser um dever de sua medida socioeducativa (SILVA, 2017).

A coleta de dados do Levantamento Anual Sinase de 2023 apresentou que as unidades socioeducativas registraram 11.556 (onze mil quinhentos e cinquenta e seis) adolescentes no sistema socioeducativo do meio fechado (em restrição e privação de liberdade). Dos quais 10.465 (dez mil quatrocentos e sessenta e cinco) adolescentes, em unidades socioeducativas de privação e restrição de liberdade, frequentando a escola. Esse número corresponde a 89,8% do total de adolescentes vinculados às unidades socioeducativas em 2023. O Conselho

Nacional de Justiça, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desenvolveu o Programa Fazendo Justiça, em 2023 e quantificaram na pesquisa 117 mil adolescentes do meio aberto no Brasil.

A existência de adolescentes em internação ou em semiliberdade sem matrícula significa que o Sinase (2012) não alcançou a garantia plena do direito à educação em todo o território nacional, ainda que a oferta de escolarização seja um dever do Estado. Essa exclusão escolar pode representar uma significativa violação dos direitos desses adolescentes e acarreta o aprofundamento do processo de vulnerabilidade social em que eles estão inseridos por meio do agravamento da distorção idade-série e da reprodução intergeracional de desigualdades (SILVA, 2019).

Os estudantes do noturno possuem características muitas vezes distintas em relação aos que são atendidos no turno matutino. Segundo o estudo de Santos (2021) "O Ensino Médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE", no ano de 2020, a idade média dos estudantes no noturno era superior em comparação com o matutino, sendo no primeiro de 18,7 anos e no último de 16,8 anos. Outra situação que é mais preponderante no turno noturno, segundo o estudo, é o percentual de estudantes que relataram já terem reprovados. Segundo dados do Saeb, em 2019, 40,2% dos estudantes que frequentavam a 3ª série do Ensino Médio no período noturno haviam reprovado ao menos uma vez. Já para os que frequentavam o período matutino e vespertino, os percentuais eram de 20,8% e 32,7%, respectivamente. Demonstrando que a trajetória escolar dos estudantes do noturno é permeada por maiores dificuldades para manter um fluxo regular. Por fim, salienta-se, como mencionado anteriormente, o aspecto do trabalho que costuma ser mais proeminente entre os estudantes desta etapa de ensino. Nos turnos matutino e vespertino o percentual de estudantes da 3ª série do Ensino Médio que declararam não trabalhar era de aproximadamente 60% enquanto no noturno esse percentual era de apenas 31,1%, segundo o Saeb de 2019.

### 2.3 Formação Humana Integral no Ensino Médio e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos

Como última etapa da educação básica, o Ensino Médio é, também, a última oportunidade de encontro dos esforços de escolarização do Estado Brasileiro com todos os seus cidadãos. Uma parcela desses cidadãos poderá prosseguir seus estudos em nível superior ou em outros modelos de formação complementar. Mas, é no Ensino Médio que, pela última vez, o Estado brasileiro será capaz de incidir sobre toda sua população.

Por essa razão, a conclusão do Ensino Médio deverá expressar a apropriação, por parte dos educandos, do conjunto de saberes, conteúdos, capacidades, habilidades e competências fundamentais para a vida comum, seja na dimensão do exercício da cidadania, da participação no mundo do trabalho ou da abertura para o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

Em outras palavras, o que a legislação brasileira preconiza é que, ao longo da educação básica, os educandos tenham o direito de participar de processos educativos intencionalmente dedicados à sua formação integral, considerando os aspectos físicos, cognitivos, psicossociais e afetivo-relacionais. Esta formação integral, no Ensino Médio, está fundada a partir da integração de quatro dimensões estruturantes: o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura. É nessa direção que aponta o Parecer CEB/CNE nº 7/2012, já citado anteriormente:

Quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação. Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Para dar consequência objetiva a essa concepção, as formas de organização da oferta educativa e curricular do Ensino Médio devem obedecer a certas premissas, dentre as quais destacam-se:

- I. o **trabalho como princípio educativo**: que significa reconhecer o trabalho em sua dimensão ontológica, como atividade tipicamente humana criadora de cultura. Ao considerar o trabalho como princípio educativo, a construção de um currículo do Ensino Médio deverá garantir que os possam:
  - a) envolver-se em processos individuais e coletivos de apreensão, compreensão e transformação da realidade social e do mundo do trabalho, mediante mobilização de conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais;
  - b) compreender, localizar-se e preparar-se adequadamente para a inserção segura e emancipada no mundo do trabalho.
- II. a **pesquisa como princípio pedagógico**: que significa trazer para as práticas pedagógicas, a centralidade da relação com o saber historicamente acumulado pela humanidade e a compreensão das formas através das quais esses conhecimentos foram produzidos e experimentação das diferentes formas de produzir o conhecimento científico, artístico e tecnológico, exercitando a problematização da realidade, a curiosidade, a rigurosidade, a autonomia, e a relação entre os diferentes campos da ciência, da cultura e da tecnologia na construção de respostas para a vida individual e coletiva.
- III. a **coesão pedagógica da etapa do Ensino Médio**: que significa conceber e implementar um projeto formativo integrado e coerente, no qual não se produzam segregações entre as dimensões ou porções do currículo. Assim, é preciso assegurar que a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos destinados ao aprofundamento ou à Formação Técnica e Profissional não sejam vistos como elementos estanques e justapostos do percurso formativo dos estudantes. O aprofundamento integrado entre as áreas do conhecimento, para atender, excepcionalmente, o ensino noturno, por meio de projetos e/ou atividades complementares, a serem desenvolvidos na comunidade ou no ambiente de trabalhos, em horários alternativos.
- IV. a **atenção às transições da trajetória escolar**: o que significa reconhecer que os estudantes do Ensino Médio acessam essa etapa a partir de um percurso escolar, desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental e que devem ter o direito de se preparar para seguir



estudando, no ensino superior. Assim, é preciso assegurar a construção das conexões curriculares, pedagógicas e metodológicas para o acolhimento dos estudantes na 1ª série e a criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de ações pedagógicas e de suporte aos jovens, orientadas para o seu sucesso no ingresso ao ensino superior.

- V. a **justiça curricular**: o que significa construir uma arquitetura curricular que garanta a todos os educandos, ao mesmo tempo, e de modo articulado, o direito de apropriar-se dos bens simbólicos prometidos pelo processo de escolarização, na forma do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade (redistribuição); o direito de ser reconhecido, respeitado e valorizado em sua singularidade e nos marcadores sociais de sua identidade, enxergando-se como sujeito na malha cultural que o currículo propõe (reconhecimento) e o direito à participação na comunidade educativa, podendo expressar seus desejos, ideias e necessidades; bem como tomar parte dos processos de decisão que modelam o cotidiano escola (participação);
- VI. o **compromisso com os direitos humanos e com a democracia**: o que significa, simultaneamente: a) a explicitação, no currículo, dos conteúdos de natureza conceitual, factual, procedimental e atitudinal que permita aos educandos a compreensão crítica e profunda da produção histórica e social dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito e b) a organização da gestão do sistema de ensino, da escola, do currículo e das práticas pedagógicas em torno da vivência cotidiana dos direitos humanos e da valorização da democracia, bem como a institucionalização, qualificação e participação direta dos educandos nas instâncias colegiadas da gestão democrática.
- VII. O **compromisso com a sustentabilidade socioambiental**: o que significa, simultaneamente: a) a explicitação, no currículo, de conteúdos de natureza conceitual, factual, procedimental e atitudinal que permita aos educandos a compreensão crítica e profunda dos dilemas de natureza socioambiental experimentados na sociedade contemporânea, como frutos de um processo histórico que pode ser transformado mediante decisões

individuais, comunitárias, coletivas e políticas; b) a vivência de práticas cotidianas comprometidas com a sustentabilidade socioambiental e a mobilização e engajamento dos educandos em iniciativas orientadas para a reorganização dos modos de vida, de sociabilidade e de produção econômica para o enfrentamento dos dilemas socioambientais .

- VIII. o **reconhecimento e integração com o território:** o que significa estabelecer uma relação dialética e reflexiva do currículo e da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas com as características, necessidades, singularidades, potencialidades e desafios dos territórios, permitindo aos educandos a mobilização dos recursos da Ciência, da Tecnologia, da Cultura e do Trabalho para pensar sobre o território e construir intervenções individuais e coletivas orientadas ao seu desenvolvimento e à sua sustentabilidade;
- IX. o **compromisso com a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania digital:** o que significa, simultaneamente: a) a explicitação, no currículo, conteúdos de natureza conceitual, factual, procedimental e atitudinal que permita aos educandos a compreensão lidar, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, com o conjunto de informações, comportamentos e práticas sociais no meio digital; b) a vivência de práticas cotidianas comprometidas com o pleno exercício da cidadania digital.

A partir dessas premissas, a etapa do Ensino Médio deverá movimentar a formação humana integral considerando atenção às transições da trajetória escolar, e o conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que a sociedade brasileira pactuou nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular, incluindo o seu anexo recentemente aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (BNCC Computação). Também devem ser considerados o previsto na Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; o Parecer CNE/CP nº 08 de 2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Lei nº 11.645 de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos que ofertam ensino fundamental e Ensino Médio.

Mesmo que haja um debate conceitual em torno da diferença entre o conceito de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e o conceito de “competências e habilidades”, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio buscou expressar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na forma de competências e habilidades para cada área do conhecimento e cada componente curricular.

As eventuais divergências ou limitações que essa escolha tenha produzido não serão objeto deste documento de subsídios que deve respeitar a norma vigente e com ela dialogar.

## **2.4 Contextualização, Interdisciplinaridade e Flexibilidade Curricular na organização do Ensino Médio**

A organização curricular do Ensino Médio em áreas do conhecimento e em componentes curriculares é uma expressão da construção histórica desta etapa na Educação Básica e de suas relações com o ensino fundamental e o ensino superior. Todavia, para responder à necessidade de assegurar uma experiência formativa integradora, que possa mitigar os efeitos nocivos da fragmentação e do tratamento descontextualizado dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais próprios das diferentes ciências, é fundamental que o Ensino Médio seja organizado a partir dos princípios da Contextualização, da Interdisciplinaridade e da Flexibilidade Curricular.

O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam no contexto, que pela sua complexidade não se dá imediatamente a conhecer. Para chegar a compreendê-la é preciso fazer um recorte no todo, isolando temporariamente os fatos que precisam ser compreendidos. Uma vez compreendidos os fatos que compõem a parte, é preciso relacioná-los ao contexto para compreender as relações que entre eles se estabelecem. Pela análise da parte, dos fatos, atinge-se uma síntese qualitativamente superior do contexto; a parte, por sua vez, só pode ser compreendida a partir de suas relações com o contexto.

Parte e totalidade, análise e síntese, são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos; não há aprendizagem sem contextualização, ou

seja, sem a apreensão e compreensão dos fatos ou fenômenos em suas relações, que constituem a complexidade do ser social; estas relações, por sua vez, permitem compreender as particularidades como expressão dessa totalidade complexa.

Com base nesse princípio, o professor deverá organizar atividades que permitam à/ao aprendiz contextualizar o processo, de modo a ultrapassar as aparências para apreender as conexões, as relações internas, as dimensões estruturais e as formas de funcionamento, transitando de uma compreensão parcial para o conhecimento mais profundo, substancial, dos fenômenos da realidade. Para que tal aconteça, as atividades organizadas deverão permitir ao pensamento transitar da parte para o contexto, e deste para a parte, de modo a compreender as múltiplas relações entre as partes, e destas com o contexto.

Compreendido o princípio da contextualização, é possível avançar para compreender o princípio da interdisciplinaridade.

A produção do conhecimento é interdisciplinar. A relação entre parte e totalidade mostra a falácia da autonomização das partes em que foi dividida a ciência pelo positivismo, que levou ao ensino de blocos disciplinares segundo uma sequência rigidamente estabelecida, e à excessiva especialização.

Ao contrário dessa concepção, é necessário estabelecer, através da interdisciplinaridade, a articulação entre os diversos campos do conhecimento e, por extensão, uma visão integrada e multidimensional das práticas sociais, culturais, políticas e produtivas.

Ao organizar as práticas pedagógicas para atingir os objetivos da formação, o professor deverá contemplar as interfaces entre as áreas do conhecimento que permitem uma adequada apreensão teórico – prática do objeto em estudo, quer na sua exposição dialogada, quer na proposição de atividades que promovam o protagonismo do aluno. Essas atividades deverão ser planejadas de modo a abranger, da forma mais ampla possível, a complexidade das situações da prática, a serem analisadas em suas relações com o contexto em que se inserem a partir da teoria, o que só será possível a partir de abordagens interdisciplinares.

Por fim, a organização do Ensino Médio deverá atentar aos princípios da Contextualização, da Interdisciplinaridade, Equidade e da Flexibilidade Curricular.

A rigidez dos currículos e sua indiferença às identidades, singularidades e especificidades inerentes aos diversos territórios e comunidades educativas é um fator crítico que produz distorções e limitações na capacidade de o Ensino Médio conceber e implementar uma proposta formativa capaz de acolher, incluir e engajar os adolescentes e jovens como sujeitos protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Superar essa rigidez não implica permitir que qualquer tipo de projeto formativo seja proposto, mas significa permitir que as redes de ensino e as escolas possam empreender processos autorais e fortemente enraizados nos seus territórios a partir de uma visão comum de formação para todos os adolescentes e jovens, com base em critérios que deverão ser amplamente debatidos em cada rede de ensino no processo de construção da parte diversificada e da parte flexível do currículo do Ensino Médio. Ou seja: respeitado às diretrizes legais existentes, as áreas do conhecimento e componentes curriculares obrigatórios e o conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os adolescentes e jovens brasileiros devem exercer, é possível construir estruturas e matrizes curriculares diversificadas plurais, de modo a encontrar os variados mundos e repertórios socioculturais das adolescências e juventudes brasileiras, bem como as realidades sociais e econômicas dos territórios em que vivem.

Nesse sentido, em consonância com o disposto no artigo 26 da LDB, a base nacional comum curricular deve ser complementada pela parte diversificada de modo a atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes. A parte diversificada deve dialogar diretamente com a realidade dos sujeitos do Ensino Médio considerando as características da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversas, na forma de projetos e pesquisas a partir da definição de temas relevantes e, também, transversais, de modo a ampliar os conhecimentos de modo contextualizado e interdisciplinar, considerando seus territórios e as possibilidades de intervenção a partir da realidade e nas diversas dimensões da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, definem no § 3º,

no Art. 14, que “a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas”.

Da mesma forma, o caput do artigo 36 da LDB, alterado pela Lei 14.945/2024 compreende que os Itinerários Formativos, articulados com a parte diversificada, devem apresentar relevância para o contexto local. Já o § 1-A ao prever o aprofundamento em pelo menos uma área do conhecimento possibilita arranjos locais que considerem a oferta de itinerários integrados.

O § 2-A, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem garantir que todas as escolas de Ensino Médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas na Lei nº 14.945/2024 e que cada escola deve ofertar pelo menos dois itinerários por área, excetuando-se o itinerário da Formação Técnica e Profissional, a relevância da efetiva articulação da base nacional comum e da parte diversificada na organização curricular das escolas de Ensino Médio para que todos os estudantes tenham a oportunidade de acesso a um currículo com sentido e significado para a sua formação é reafirmada ao mesmo tempo oportuniza que não haja disparidades nas ofertas curriculares dos territórios. Assim, torna-se irrefutável o sentido da parte diversificada, que não se confunde com parte flexível, pois ela deve permear a organização curricular em sua amplitude.

### 3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Compreendidas as premissas organizadoras da formação humana integral que deve ser assegurada aos adolescentes e jovens no Ensino Médio, é importante tratar de como essa formação humana integral se expressa na composição curricular da Formação Geral Básica com os Itinerários Formativos, previstos na Lei nº 14.945/2024.

A premissa da coesão pedagógica da etapa deve orientar as formas de composição dessas duas dimensões do currículo do Ensino Médio. Por essa razão, é fundamental que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traduzam essa premissa a partir da combinação entre as noções de **articulação** e de **integração** entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados na dimensão da Formação Geral Básica e os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados no âmbito dos Itinerários Formativos.

Uma primeira forma de assegurar a coesão pedagógica da etapa do Ensino Médio e mitigar os riscos de desconexão entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos é a garantia da **articulação** entre essas duas dimensões do currículo. A articulação impõe um esforço de composição entre elementos curriculares distintos, garantindo que eles se encontrem dentro de uma mesma estrutura e compartilhem certas conexões, expressas na forma de complementariedade ou sequência, por exemplo.

Esse primeiro esforço é muito importante e traz exigências de organização de diferentes tipos para as escolas e sistemas de ensino. Entretanto, ele não é suficiente para evitar a fragmentação curricular e a desconexão entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. É preciso avançar no sentido da integração curricular.

Mais complexa que a articulação, a integração significa a estruturação de uma estrutura lógica curricular comum, que preside a relação orgânica entre a dimensão da formação geral e dos Itinerários Formativos, o que implica em um processo de planejamento compartilhado e comum desde a seleção dos

conteúdos, passando pelas escolhas metodológicas e alcançando os processos de avaliação da aprendizagem. Embora mais complexa, para respeitar a coesão pedagógica que o Ensino Médio deve ter como etapa da educação básica e é esta relação, a partir dessa integração, que serão assegurados, efetivamente, o conjunto dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes.

Essa integração também é a única forma de reconhecer e respeitar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio que estão declarados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, na forma de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nesta etapa. Tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos de aprofundamento das quatro áreas do conhecimento devem ser referenciados na BNCC.

O itinerário formativo dedicado à Formação Técnica e Profissional tem como fonte do planejamento curricular o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e os cursos ali relacionados, o que traduz um desafio adicional de integração, a ser tratado em legislação específica. A Lei nº 14.945/2024 aprovada no Congresso Nacional reconhece, as possibilidades da integração curricular também neste tipo de itinerário ao prever a possibilidade de que parte das competências e habilidades desenvolvidas na Formação Geral Básica sejam consideradas como parte das aprendizagens necessárias nos cursos ofertados no âmbito do itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Com essa concepção de integração, a proposta de usar parte das horas da FGB para os Itinerários Formativos ganha consistência, pois se estabelece um continuum entre os elementos curriculares das formações geral e profissional, nas formas de oferta articuladas da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, corroborando assim para ganhos na qualidade da formação ofertada aos estudantes do itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Faz-se necessário, portanto, que as instituições de ensino apresentem, detalhadamente, em seus projetos pedagógicos do curso, com elaboração conjunta, como o aprofundamento ocorrerá, se por exemplo, em componentes curriculares ou se distribuídos de forma transversal ao longo do curso técnico, à luz do Art. 20 e do parágrafo 1º, da Resolução CNE/CP nº 1/2021 e de novos dispositivos legais que forem instituídos para contemplar a Lei nº 14.945/2024, no



sentido de estabelecer diretrizes operacionais para a oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional.

As definições específicas sobre como devem se integrar a Formação Geral Básica e o itinerário da Formação Técnica e Profissional deverão receber tratamento especializado, pois precisam responder às Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Neste documento, trataremos mais detalhadamente da integração entre a Formação Geral Básica e os itinerários de aprofundamento por área de conhecimento. No entanto, as premissas gerais para o itinerário da Formação Técnica e Profissional, já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentam a integração e a articulação como necessárias para alcançar coesão pedagógica. Nesse sentido as diferentes formas articuladas de oferta da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio precisam resguardar o planejamento do curso entre os ofertantes como eixo primordial.

No tocante às excepcionalidades tratadas no § 4º, do art. 35 B da Lei nº 14.945/2024, para fins da oferta do Ensino Médio em regime de tempo integral, compreende-se que esse regramento exige análise cuidadosa, o que demanda discussões ampliadas, entre o CNE, MEC e os sistemas de ensino, e, portanto, extrapolam os limites do presente texto.

Os Itinerários Formativos por área de conhecimento destinam-se ao aprofundamento e integração de saberes da Formação Geral Básica. Esse processo de aprofundamento e integração de saberes encontra na interdisciplinaridade seu principal agente catalisador.

A construção de iniciativas pedagógicas a partir do diálogo entre os diferentes componentes curriculares e mobilizadas por questões desafiadoras da vida social e da experiência cotidiana dos adolescentes e jovens, especialmente na forma de projetos integrados é um caminho que a literatura do campo de pesquisa em educação defende há muitas décadas. Também é um movimento ancorado na premissa da pesquisa como princípio pedagógico, uma vez que provoca e convoca os educandos a problematizar, analisar, estudar e compreender traços da realidade social que os afeta a partir da identificação, mobilização, aplicação e transformação

de conceitos científicos, procedimentos técnicos e saberes artísticos que constituem o patrimônio cultural da humanidade.

Transitar uma organização curricular profundamente disciplinar para processos interdisciplinares requer investimentos consistentes na formação docente e em condições de jornada de trabalho para favorecer o planejamento compartilhado das ações pedagógicas. Além dos programas de capacitação de professores, a viabilização dessa proposta, como de resto a concretização das finalidades do Ensino Médio, demanda investimento nas escolas, em estrutura física, equipamentos, conectividade e biblioteca.

Cumprе ressaltar que recentemente foi aprovada a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para prever a obrigatoriedade do componente curricular de educação digital no Ensino Médio. Esse tema se articula com o anexo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trouxe novas competências e habilidades relacionadas a cultura digital, mundo digital e pensamento computacional. Essas novas competências e habilidades relacionadas ao componente curricular de educação digital, portanto, deverão ser incorporadas à Formação Geral Básica, dado que a nova lei estabeleceu sua obrigatoriedade, e poderão ser complementadas nos Itinerários Formativos. A incorporação na Formação Geral Básica (FGB) poderá ser feita de forma transversal ou específica.

A maioria dos estudantes convive diariamente com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e com as Tecnologias Digitais (TD), utilizando-as para socializar nas redes sociais, fazer compras, compartilhar notícias e informações, jogar, entre outras atividades. independente dos diferentes usos das tecnologias na educação, é crucial que seu desenvolvimento ocorra numa perspectiva de qualidade socialmente referenciada, que transcenda o mero uso de dados e métricas quantitativas.

Nesse sentido, a Lei nº 14.945/2024 ao estabelecer que “o Ensino Médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino” convoca o campo educacional a ter clareza acerca dos conceitos subjacentes aos diferentes tipos e formas de uso das

tecnologias na educação. Toschi (2024) define, numa perspectiva ampliada, lato sensu, que não se separa os conceitos de educação híbrida, de cultura digital, e de ensino e aprendizagem. Na cultura digital, na qual virtualidade e realidade concreta convivem, a escola também convive com isso. Há várias formas de ensinar e aprender, pode ter diferentes tempos, metodologias diversas, com a possibilidade de ampliar os espaços pedagógicos, culturais e educativos, dentro e fora da escola, com uso ou não de tecnologias digitais. Tem a característica dominante de valorizar o diálogo sem censura com os jovens, mobilizando-os ao engajamento nas temáticas do currículo. Prevê uma mediação docente respeitosa e na qual professores e estudantes refletem sobre o conhecimento, um aprendendo com o outro, sendo tal processo planejado e dirigido pelo professor.

Mediante, todo o exposto Lima (2023) e Toschi (2024) definem:

**Educação Mediada por Tecnologia:**

- Estudantes e mediadores ficam separados espacialmente.
- A mediação ocorre com uso de tecnologias digitais, *on-line*, dentro de cada realidade presente nos âmbitos educacionais.
- A educação mediada por tecnologia é uma prática pedagógica que permite a realização de aulas a partir de um local de transmissão para salas localizadas em qualquer lugar do país. Seus pressupostos são aula ao vivo e presença de professores, tanto em sala quanto no estúdio.

**Educação Remota:**

- Adaptação/transposição do que é planejado para ser feito presencialmente com uso de tecnologias e distanciamento espacial, geralmente de forma síncrona.
- Não está previsto no currículo.
- Relevante em situações em que o acesso físico às instituições educacionais é limitado, como durante pandemias, emergências sanitárias ou em áreas geograficamente remotas.
- Educação a Distância:
- É regulamentada no Brasil com força de Lei.

- Currículo é todo pensado e planejado para ser desenvolvido a distância, principalmente considerando suas características: pedagógicas, de comunicação, gestão, tecnologias, ferramentas e materiais.

- A mediação é feita por meio de tecnologias, em que ocorre o distanciamento de tempo e/ou espaço entre estudantes e professores.

- É regulada, acompanhada e avaliada pelos órgãos de governo, considerando suas características próprias.

**Educação Híbrida:** Ecosistema em que prioriza a combinação cuidadosa de atividades pedagógicas presenciais na instituição educacional com outras fora dela (de forma relacional e contínua), mediadas pelo planejamento ação docente e uso de TDIC, que visam a ampliação de tempos e espaços no processo educativo, respeitando o protagonismo discente, seu tempo e espaço, seja individualmente ou coletivamente.

Educação Híbrida não é EaD e, portanto, não é modalidade. A Educação híbrida é mais do que EaD, é algo inovador, disruptivo, é singular, e possibilita que a educação escolar possa ser diferente do que tem sido.

É importante ratificar, mais uma vez, que a Lei nº 14.945/2024, trata da excepcionalidade da oferta de Ensino Médio, mediado por tecnologia. Educação remota e educação a distância não são consideradas na oferta da última etapa da educação básica. Já a educação híbrida, em fase de implementação nas redes de ensino que aderiram à Portaria nº 865 de 8 de novembro de 2022 não deve ser configurada para atender ao 3º do Artigo 35-B, sob o risco de equívoco conceitual e de empobrecimento das possibilidades que a educação híbrida oferece ao processo ensino e aprendizagem.

## 4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

A implementação dos currículos dos sistemas de ensino, que serão norteados a partir de 2025 pela Lei nº 14.945/202 e pela Lei nº 14.533/2023, contará com uma fase de transição, tendo em vista os estudantes de Ensino Médio que iniciaram o ano letivo na vigência da Lei nº 13.415/2017. As redes de ensino devem garantir que as mudanças propostas sejam devidamente incorporadas e alinhadas às novas exigências legais e educacionais e que essa transição oportunize benefícios ao processo formativo dos estudantes.

Será fundamental garantir que a transição para o novo currículo respeite o progresso acadêmico alcançado e garanta a continuidade e aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes, além de minimizar possíveis impactos negativos na continuidade dos estudos durante a fase de transição.

Haverá a necessidade de uma matriz curricular de transição para os estudantes da 2º e 3ª séries do Ensino Médio em 2025, no contexto da implementação da Lei nº 14.945/2024, para garantir a incorporação gradual da expansão da carga horária da FGB de 1.800 para 2.400 horas. A matriz de transição permitirá que esses estudantes sejam contemplados pelas novas definições curriculares, ampliem a carga horária da Formação Geral Básica e concluam a educação básica em condições mais equitativas, em relação aos estudantes que iniciarem o Ensino Médio no ano de 2025.

O Ministério da Educação (MEC), conforme o estabelecido no Art. 4º da Lei nº 14945/2024, em seus parágrafos 1º e 2º, prevê a transição para a nova configuração do Ensino Médio dos estudantes que cursam essa etapa e que não a terão concluído até o final de 2024. Nesse sentido, o MEC prestará a assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal com foco na elaboração do plano de ação que contemplará, dentre outros aspectos, o planejamento dessa transição, considerando as singularidades de cada território.

No que tange à recomposição da Formação Geral Básica, aspecto mais estrutural da primeira fase de implementação, a proposta é que a transição aconteça da seguinte forma:

**a) ESTUDANTES QUE INGRESSAREM NA 1ª série em 2025:**

- Formação Geral Básica de 2.400 horas quando se tratar de composição com Itinerário Formativo de Aprofundamento
- Formação Geral Básica de 2.100 horas quando se tratar de composição com Itinerário de Formação Técnica e Profissional

Considerando as condições das redes de ensino, esta transição poderá ser feita excepcionalmente, em 2026, desde que o Plano de Ação para a Implementação defina dessa forma e seja aprovado no CEE.

**b) ESTUDANTES INGRESSANTES EM 2024 (2ª série em 2025):**

No ano de 2025, os sistemas de ensino poderão propor matrizes curriculares de transição, com vistas a garantir a Formação Geral Básica total de 2.400 horas para os estudantes que estão cursando Itinerários Formativos de aprofundamento e de 2.100 horas para aqueles que estão cursando itinerários de Formação Técnica e Profissional, de acordo com suas possibilidades.

Considerando as condições das redes de ensino, esta transição poderá ser feita excepcionalmente, em 2026, desde que o Plano de Ação para a Implementação defina dessa forma e seja aprovado no CEE.

**c) ESTUDANTES INGRESSANTES EM 2023 (3ª série em 2025):**

No ano de 2025, os sistemas de ensino poderão avaliar a possibilidade de ampliação da carga horária da FGB, considerando as necessidades de preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

#### 4.1 Elementos para a elaboração da Matriz de Transição

Para as transições propostas a seguir, os estados deverão observar a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) ofertada em 2024. As matrizes curriculares das unidades federativas foram agrupadas em dois perfis principais observados: estados que oferecem uma carga horária média de 800 horas de FGB na 1ª série do Ensino Médio, e estados que oferecem uma carga horária média de 600 horas.

As matrizes de transição devem considerar as especificidades de cada rede de ensino, contemplando os diferentes territórios e modalidades atendidas, visando assegurar a isonomia entre os estudantes e garantindo condições de ensino e aprendizagem igualitária para todos.

Tendo em vista a recomposição da carga horária de FGB, para contemplar 2.400 horas, recomenda-se que haja uma distribuição equilibrada entre os componentes curriculares das 4 áreas de conhecimento contemplados na FGB.

Nesse caso, deve-se analisar o que foi ofertado no Itinerário Formativo das áreas conhecimento ou integrado de áreas, considerando a carga horária cumprida até 2024. A carga horária a ser integralizada poderá ser redistribuída entre os componentes da FGB não contemplados nos Itinerários Formativos de área de conhecimento ou nos itinerários integrados.

##### 4.1.1 Premissas e Cenários

- **Itinerário Formativo de 1200 horas com foco apenas em uma área de conhecimento:**

Considerar o total de carga horária do Itinerário destinada aos componentes de uma única área de conhecimento, redistribuindo o restante da carga horária aos componentes das outras 3 (três) áreas que compõem o currículo, a fim de garantir, no mínimo, 2400 horas de FGB com distribuição equilibrada entre os componentes das 4 (quatro) áreas de conhecimento.

Exemplo: Itinerário Formativo de 1200 horas com foco em Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A escola já utilizou a carga horária de 600 horas para os componentes de Ciências da Natureza. A escola poderá então distribuir as 600

horas restantes entre os componentes das outras 3 (três) áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Se utilizou 800 horas com componentes de Ciências da Natureza, deverá distribuir as 400 horas restantes entre os componentes das outras 3 (três) áreas de conhecimento.

- **Itinerário integrado de 1200 horas contemplando 2 (duas) áreas de conhecimento:**

Considerar o total de carga horária do Itinerário Formativo destinada aos componentes de 2 (duas) áreas de conhecimento, redistribuindo o restante da carga horária aos componentes das outras 2 (duas) áreas que compõem o currículo, a fim de garantir, no mínimo, 2400 horas de FGB com distribuição equilibrada entre os componentes das 4 (quatro) áreas de conhecimento.

Exemplo: Itinerário Formativo integrado de 1200 horas com foco em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. A escola já destinou carga horária de 600 horas para os componentes de Ciências da Natureza e Matemática. A escola poderá distribuir as 600 horas restantes entre os componentes das outras 2 (duas) áreas: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Se utilizou 800 horas com componentes de Ciências da Natureza e Matemática, deverá distribuir as 400 horas restantes entre os componentes das outras 2 (duas) áreas de conhecimento.

- **Itinerário integrado de 1200 horas contemplando 3 (três) áreas de conhecimento**

Considerar o total de carga horária do Itinerário Formativo destinada às 3 (três) áreas de conhecimento, redistribuindo o restante da carga horária aos componentes das 4 (quatro) áreas garantindo que a área não contemplada tenha carga horária maior, a fim de garantir, no mínimo, 2400 horas de FGB com distribuição equilibrada entre os componentes das 4 (quatro) áreas de conhecimento.

Exemplo: Itinerário Formativo de 1200 horas com foco em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologia e Matemática e suas Tecnologia. A escola já destinou carga horária de 600 horas para os componentes



de Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. A escola poderá distribuir as 600 horas restantes entre os componentes das 4 (quatro) áreas de conhecimento, garantindo 300 horas para componentes da área não contemplada no Itinerário integrado e mais 100 horas para os componentes de cada uma das áreas já contempladas.

**Cenário A: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio parcial que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes que entraram no Ensino Médio parcial em 2024, cumprindo, em média, 800 horas de FGB na 1ª série e estarão na 2ª série em 2025 e na 3ª série em 2026. A proposta de distribuição da carga horária abaixo é indicada para currículos que contemplam Itinerários Formativos com foco em uma das áreas de conhecimento, ou integrados de áreas.

Os estados que apresentam uma carga horária de Formação Geral Básica de 800 horas na 1ª série, podem redistribuir o restante da carga horária conforme quadro abaixo, totalizando 2400 horas ao final da etapa de ensino.

Cenário A	Oferta de FGB			Total
	2024	2025	2026	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	800	800	800	2.400
C 2	800	600	1.000	2.400
C 3	800	1.000	600	2.400
C 4	800	700	900	2.400
C 5	800	900	700	2.400

**Cenário B: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio parcial que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes que entraram no Ensino Médio parcial em 2024, cumprindo, em média, 600 horas de FGB na 1ª série e estarão na 2ª série em 2025 e na 3ª série em 2026. A proposta de distribuição da carga horária abaixo é indicada para currículos que contemplam Itinerários Formativos com foco em uma das áreas de conhecimento, ou integrados de áreas.

Os estados que apresentam uma carga horária de Formação Geral Básica de 600 horas na 1ª série, podem redistribuir o restante da carga horária conforme quadro abaixo, totalizando 2.400 horas ao final da etapa de ensino.

Cenário (B)	Oferta de FGB			Total
	2024	2025	2026	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	600	800	1.000	2.400
C 2	600	1.000	800	2.400
C 3	600	900	900	2.400

### **Cenário C: Estudantes da 3ª série do Ensino Médio parcial que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes que entraram no Ensino Médio parcial em 2023, cumprindo, em média, 1400 horas de FGB nas 1ª e 2ª séries (2023/2024) e estarão na 3ª série em 2025. A proposta de distribuição da carga horária abaixo é indicada para currículos que contemplam Itinerários Formativos com foco em uma das áreas de conhecimento, ou integrados de áreas. A ideia é possibilitar a oferta de 1000 horas de FGB na 3ª série em 2025, para fortalecer as aprendizagens relacionadas aos conhecimentos da FGB, considerando a atual estrutura do ENEM.

Cenário (C)	Possibilidade recomposição FGB			Total
	2023	2024	2025	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	800	600	1.000	2.400
C 2	600	800	1.000	2.400

### **Cenário D: Estudantes da 3ª série do Ensino Médio parcial que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes que entraram no Ensino Médio parcial em 2023, cumprindo, em média, 1200 horas de FGB nas 1ª e 2ª séries (2023/2024) e estarão na 3ª série em 2025. A proposta de distribuição da carga horária abaixo é indicada para currículos que contemplam Itinerários Formativos com foco em uma das áreas

de conhecimento, ou integrados de áreas. A ideia é possibilitar a oferta de 1000 horas de FGB na 3ª série em 2025, para fortalecer as aprendizagens relacionadas aos conhecimentos da FGB, considerando a atual estrutura do ENEM.

Cenário (D)	Possibilidade recomposição FGB			Total
	2023	2024	2025	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	600	600	1.000	2.200

### **Cenário E: Estudantes da 2ª série do Ensino Médio em Tempo Integral que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes que entraram no Ensino Médio em tempo integral em 2024, com currículos de 4200 horas ou mais (mínimo de 1.400 horas anuais), cumprindo de 600 a 800 horas de FGB na 1ª série e estarão na 2ª série em 2025 e na 3ª série em 2026, poderão, a partir de 2025, reorganizar a distribuição da carga horária para garantir as 2.400 horas de FGB. Os estados que apresentam uma carga horária de Formação Geral Básica de 600 a 800 horas na 1ª série, podem redistribuir o restante da carga horária conforme quadro abaixo, totalizando 2400 horas ao final da etapa de ensino.

Cenário (E)	Oferta de FGB			Total
	2024	2025	2026	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	800	800	800	2.400
C 2	800	1.000	600	2.400
C 3	800	600	1.000	2.400
C 4	600	900	900	2.400
C 5	600	600	1.200	2.400
C 6	600	1.200	600	2.400
C 7	600	800	1.000	2.400

**Cenário F: Estudantes da 3ª série do Ensino Médio em Tempo Integral que cursam Itinerários Formativos de Aprofundamento**

Para os estudantes matriculados em Ensino Médio em tempo integral, com currículos de 4.200 horas ou mais (mínimo de 1.400 horas anuais), cumprindo de 1.200 a 1.600 horas nas 1ª e 2ª séries (2023/2024), poderão, a partir de 2025, reorganizar a distribuição da carga horária para garantir 2.400 horas de FGB aos estudantes que estarão na 3ª série em 2025. Os estados que apresentam uma carga horária de Formação Geral Básica de 1.200 a 1.600 horas nas 1ª e 2ª séries, podem redistribuir o restante da carga horária conforme quadro abaixo, totalizando 2400 horas ao final da etapa de ensino.

Cenário (F)	Possibilidade de recomposição FGB			Total
	2023	2024	2025	
	1ª série	2ª série	3ª série	
C 1	800	600	1.000	2.400
C 2	800	800	800	2.400
C 3	600	800	1.000	2.400
C 4	600	600	1.200	2.400

## 5 ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DE PLANOS DE AÇÃO PARA A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NOS SISTEMAS DE ENSINO

A elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais, tendo em vista as dissonâncias presentes em um país continental como o Brasil, com diversidades culturais, políticas e econômicas nas diferentes regiões reverberam em um grande desafio que, nas palavras de Saviani (2010, p.385), soa como um alerta

[...] a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado. E é uma tarefa de toda a sociedade, na medida em que o Estado, enquanto guardião do bem público, expressa, ou deveria expressar, os interesses de toda a sociedade.

Sendo assim, a defesa de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade, que seja capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento humano integral, antes de tudo é o principal argumento para propor mudanças e pensar os caminhos do diálogo para educação nacional.

A previsão de elaboração de planos de ação, conforme preconizado na Lei nº 14.945/2024, com apoio do MEC, na assistência técnica e financeira, junto às equipes técnicas das secretarias de educação, na força tarefa de promover as alterações para a última etapa da educação básica, num contexto pós Consulta Pública, é uma oportunidade para avançarmos na efetivação de uma Política Nacional de Ensino Médio. As juventudes brasileiras pedem e merecem isso!

O preceito democrático é o maior desafio na implantação e implementação de políticas públicas para educação brasileira. Ao pensar a educação como bem público e tarefa do Estado, o Governo Federal tomou como medida de regulamentação imediata da Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, para o Ensino Médio. No contexto de implementação de uma proposta dessa grandeza, deve-se levar em consideração o ato de planejar e construir um caminho que avance para chegada nas salas de aula das diferentes escolas do nosso país. Isto é, o novo percurso a ser seguido pelas Secretarias de Estado da Educação, junto ao Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação Básica (SEB) articularão

a implementação da Lei, respeitando a realidade diversa de Estados, Distrito Federal e Municípios tem como um dos objetivos atenuar as desigualdades na execução da reforma com a sanção da Lei.

O compromisso da Secretaria de Educação Básica (SEB), em especial da Coordenação Geral do Ensino Médio (COGEM), é construir um diálogo com as Secretarias de Estado da Educação a fim de estabelecer a transição no processo de implementação, para reduzir os impactos no processo formativo dos estudantes ingressantes em 2024 e avançar nas mudanças para os novos estudantes em 2025 e 2026.

Nesse caminho longo e histórico não há como deixar de pensar numa proposta que não seja articulada ao processo de um planejamento interfederativo, com vistas a consolidar e subsidiar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como subsidiar a elaboração das Diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas de conhecimento, conforme previsto pela Portaria nº 776, de 9 de agosto de 2024, que constitui um Grupo de Trabalho Interfederativo que acompanhará a revisão das Diretrizes, bem como a operacionalização da implementação dos Itinerários Formativos.

Numa perspectiva interfederativa, é possível afirmar que a construção de planos de ação permite que as políticas educacionais sejam implementadas de maneira mais coesa e eficaz. Isso ocorre porque, ao trabalhar em conjunto, as diferentes esferas de governo conseguem alinhar suas ações, compartilhar recursos e experiências, e enfrentar desafios comuns de forma colaborativa. É por meio dessa colaboração entre as diferentes esferas de governo que se pode construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e capaz de responder aos desafios contemporâneos (Saviani, 2010; 2014; Brasil, 2024). A articulação interfederativa permite que as políticas públicas de educação sejam mais sustentáveis e alinhadas a um projeto nacional de desenvolvimento, garantindo que todos os estados avancem de maneira harmoniosa e integrada.

Um plano de ação estadual, ainda que verticalizado para uma etapa de ensino, ao ser elaborado com base na cooperação interfederativa, ganha em profundidade e relevância. Ele pode incorporar as melhores práticas de outras regiões, adaptar-se melhor às necessidades locais e garantir que os estudantes

tenham acesso a uma educação que respeite suas características culturais, socioeconômicas e regionais. Essa demanda envolve a articulação entre diversos componentes do sistema educacional, como currículos, formação de professores, infraestrutura, recursos pedagógicos e avaliação. Esse planejamento deve ser sistêmico, integrando essas diferentes dimensões de forma coerente e coordenada, para que o sistema de ensino funcione de maneira eficiente e eficaz.

O Plano de Ação previsto para a etapa do Ensino Médio é um documento norteador para as alterações estabelecidas na Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 nas redes estaduais e distrital de ensino deve orientar as Redes de Ensino na transição para a nova configuração do Ensino Médio dos estudantes que cursam essa etapa da educação básica conforme a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

Por fim, o planejamento na perspectiva de sistemas de ensino exigirá a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias e a comunidade em geral. A construção de um sistema de ensino eficaz depende de uma gestão participativa e colaborativa, onde todos contribuam para a criação de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, capaz de promover a equidade e o desenvolvimento social.

Finalizada a elaboração do Plano de Ação, a Secretaria de Educação deverá submetê-lo ao Conselho Estadual de Educação, para aprovação. Após a aprovação do Plano junto ao Conselho Estadual de Educação, o documento deverá ser encaminhado Comitê de Avaliação e Monitoramento da Política Nacional do Ensino Médio e ao Ministério da Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Dados Censo Escolar Inep**.

BRASIL. **Dados SAEB**.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Dispõe sobre as Medidas Socioeducativas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Levantamento Nacional de dados do SINASE - 2023**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

BRASIL. SINASE. **Lei n. 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas. Brasília: CONANDA, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Diagnóstico de emissão de documentos básicos do sistema socioeducativo: atendimento inicial e meio fechado [recurso eletrônico]** / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; coordenação de Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2023.

BRASIL. **Portaria nº 776**, de 9 de agosto de 2024. Institui o Grupo de Trabalho Interfederativo para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Lei nº 14.818/2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no Ensino Médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.



BRASIL. **Lei nº 14.640/2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Resolução **CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

LIMA, D. da C. B. P. Quality, E-Citizenship and Distance Education: A Possible Relationship. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 460–471, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.77113. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/77113>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PERONDI, Maurício; KOERICH, Bruna Rossi; Orgs. **Panorama nacional da educação no contexto socioeducativo**. Relatório [livro eletrônico]. Organização Instituto Alana. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SANTOS, Robson dos. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica: uma análise a partir do PNE. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. V. 5. INEP: Brasília, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Publicado em 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/#> acesso em agosto, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Karla Crístian. **A garantia do direito à educação para jovens-adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Nilcea Moreno. **Professor e Sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. Dissertação de Mestrado. Orientador Fabrícia Teixeira Borges. Brasília: UnB, 2017.

TOSCHI, Mirza Seabra. Documento Técnico. **Guia de orientações e práticas pedagógicas e proposta de monitoramento com foco na educação híbrida, alinhado à Política Nacional de Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2024.

Versão Preliminar