



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO EM
REDES DE ENSINO PÚBLICAS DO ACRE, CEARÁ E DO DISTRITO FEDERAL:
REFLEXÕES CURRICULARES**

MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN

BRASÍLIA
2025

MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN

**A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO EM
REDES DE ENSINO PÚBLICAS DO ACRE, CEARÁ E DO DISTRITO FEDERAL:
REFLEXÕES CURRICULARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Educação. Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

BRASÍLIA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

M926o Moulin, Maria Alessandra Lima
 A oferta de Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio
em redes de ensino públicas do Acre, Ceará e do Distrito
Federal: reflexões curriculares / Maria Alessandra Lima
Moulin; orientador Edileuza Fernandes Silva. Brasília,
2025.
 233 p.

 Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2025.

 1. Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio. 2.
Itinerários Formativos. 3. Acre. 4. Ceará. 5. Distrito
Federal. I. Silva, Edileuza Fernandes , orient. II. Título.

MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN

**A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO EM
REDES DE ENSINO PÚBLICAS DO ACRE, CEARÁ E DO DISTRITO FEDERAL:
REFLEXÕES CURRICULARES**

Tese aprovada em: ____/____/____

Prof.^a Dr^a Edileuza Fernandes Silva - Orientadora
Universidade de Brasília - PPGE-FE

Prof.^a Dr^a Antônia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará - PPGE-FE

Prof.^a Dr^a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Universidade Federal do Acre - PPGE-UFAC

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília - PPGE-FE

Prof.^a Dr^a Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília - PPGE-FE

Dedico aos meus pilares de amor e inspiração: meus filhos, Ivan, Daniel e Gabriel (in memoriam); às minhas afilhadas Ana Luiza, Maria Clara e Marina. Cada página deste trabalho é um tributo à esperança e ao futuro que vocês representam.

Ao meu saudoso avô Eduardo que, mesmo em sua ausência, continua me guiando e incentivando nos caminhos do conhecimento, dedico este momento de realização acadêmica.

Às minhas mães – Luzia, Maria José (Zuzu) e Rosângela –, mulheres extraordinárias que moldaram minha essência. Sou um mosaico vivo de suas forças, resiliências e sabedorias. Cada conquista minha é um reflexo do amor e da dedicação de vocês.

Ao meu marido Ivan, meu porto seguro, agradeço pela paciência infinita em me ouvir e me apoiar, mesmo quando os temas acadêmicos estavam distantes de sua área de expertise. Seu amor e compreensão foram fundamentais nesta jornada.

A vocês, meus amores, dedico não apenas esta Tese, mas toda minha trajetória de aprendizado e crescimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus: **tudo para Ele e por Ele.**

Aos meus colegas pós-graduandos - mestrandos e doutorandos - com quem compartilhei esta intensa jornada acadêmica, minha imensa gratidão. Cada debate, cada troca de ideias e cada novo ponto de vista enriqueceram profundamente minha trajetória. Afinal, como nos ensina a abordagem vygotskyana, o conhecimento se constrói no coletivo, sendo moldado pelas interações sociais que nos transformam e nos ajudam a transformar o mundo.

Aos meus professores que, com sua vasta bagagem e dedicação, tornaram-se grandes inspirações pelo exemplo e pela excelência acadêmica. Vocês nos impulsionam a buscar sempre mais, e sou grata pelo aprendizado. Em especial, à Professora Wivian Weller pelo constante apoio durante toda esta jornada.

Expresso também meu agradecimento às redes de ensino do Acre, Ceará e Distrito Federal, por meio de suas Secretarias de Educação, pois sem a abertura dessas portas, essa Tese não teria sido possível.

Ao grupo de pesquisa Prodocência, pela parceria fundamental ao longo da caminhada. Os debates profícuos e o apoio mútuo foram essenciais para meu amadurecimento acadêmico e para o grande salto qualitativo por mim alcançado.

Um agradecimento especial ao seletivo grupo de orientandos da Professora Edileuza - Janylla, Rhaíssa, Afrânio, Guilherme, Railma, Cecille e Renata - com quem compartilhei estes quatro anos de desafios e aprendizados. Foi uma honra caminhar ao lado de vocês. À minha querida amiga Lívia, parceira de todas as horas - dos choros às alegrias, das empolgações às escritas sem fim - sem você o percurso não teria sido tão significativo e prazeroso.

À minha família, tanto nuclear quanto extensa, que sempre torceu e vibrou comigo por esta conquista. Estudar sempre foi um valor sólido entre nós, e chegar até aqui significou honrar cada um de vocês. Aos meus amados marido e filhos, obrigada pela paciência e compreensão durante minhas constantes ausências.

À excelente banca examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria (UFAC) e Rozimar Machado (UFC) e pelo Professor Doutor Francisco Thiago (UnB), meu mais sincero agradecimento. Suas contribuições foram inestimáveis, desde a qualificação até esta etapa final, agregando valor à minha pesquisa com todo o brilhantismo acadêmico e experiência no campo do currículo e da perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Em especial, deixo um agradecimento àquela que não apenas me orientou academicamente, mas também me transformou em uma profissional, pesquisadora e pessoa melhor: Professora Edileuza! Sou alguém completamente diferente de quando comecei este percurso, e isso se deve também a você. Obrigada por corrigir meu rumo quando necessário, por segurar minha mão nos momentos mais difíceis, por acreditar em mim, pela oportunidade de compor o grupo de trabalho de escrita do Primeiro Projeto Pedagógico de Curso da Pós-graduação em Educação e por exigir sempre mais, fazendo-me compreender que eu era capaz. Você foi professora, amiga e parceira de vida. Suas palavras no primeiro encontro, ainda no cenário desafiador da pandemia, permanecem vivas em minha memória: *"Doutorado é praticamente um casamento. Espero que seja um encontro muito bom para nós duas."* Edileuza, posso afirmar com convicção: foi um encontro extraordinário, repleto de aprendizado e crescimento. Muito obrigada, minha linda e querida orientadora!

Expresso minha profunda gratidão a esta Universidade, em especial ao Decanato de Pós-graduação pelo inestimável suporte oferecido, sobretudo no último ano acadêmico, quando tive a honra de ser contemplada com a Bolsa de Estudos. Estendo meus sinceros agradecimentos à Faculdade de Educação, que me proporcionou o ambiente propício para imergir em uma temática de tamanha relevância para o cenário educacional brasileiro.

Manifesto o desejo de que esta pesquisa não apenas reverbere no meio acadêmico, mas também contribua efetivamente para debates visando à concretização de uma formação omnilateral, integral e de excelência para os jovens de todas as regiões do Brasil, fomentando o desenvolvimento de cidadãos plenos e conscientes de seu papel transformador na sociedade.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse percurso: meu mais sincero MUITO OBRIGADA!

As classes dominantes não podem desvelar-se a si mesmas nem tampouco proporcionar os meios às classes dominadas para que estas o façam. Assim, as duas formas de ação cultural, a que corresponde aos interesses das classes dominadas e a que satisfaz aos das classes dominantes, são formas de ação antagônicas. Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade. [] Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Freire (1981, p. 66 e 73)

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e a subsequente Reforma do Ensino Médio (2018) têm provocado intensos debates na sociedade brasileira e na comunidade acadêmica. Esta pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico – Prodocência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), entre 2021 e 2024. O estudo orientou-se pela questão central: como os IF foram contemplados nas propostas curriculares do Ensino Médio das redes públicas de Acre, Ceará e Distrito Federal. O objetivo geral foi analisar como os IF no Novo Ensino Médio (NEM) foram contemplados nesses estados/DF, a partir do qual se desdobraram os seguintes objetivos específicos: a) investigar as prescrições curriculares das secretarias de educação do Acre, Ceará e Distrito Federal para os IF no NEM; b) compreender como as secretarias e regionais de ensino orientam, acompanham e avaliam a oferta dos IF pelas escolas públicas; c) identificar os critérios utilizados pelas redes de ensino na escolha dos IF e suas repercussões na reestruturação curricular; d) discutir os significados atribuídos pelos gestores educacionais aos IF e suas implicações na organização do trabalho escolar; e) compreender como os itinerários são ofertados considerando as especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e educacionais. Sustenta-se como tese que a implementação da Base e a estruturação de IF foram permeadas por desafios complexos e contraditórios, tendo em vista as tensões quanto aos seus fundamentos, objetivos, exequibilidade e viabilidade; revelando um distanciamento entre a teoria e a prática educativa nos contextos estudados. Metodologicamente, a pesquisa qualitativa utilizou estudo de caso múltiplo (Yin, 2015), fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011). Os dados foram levantados por meio de análise documental, questionários e entrevistas com gestores educacionais das capitais Rio Branco, Fortaleza e Distrito Federal. A leitura e organização dos dados utilizou o procedimento de Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006), gerando quatro categorias de análise: perspectivas filosóficas e epistemológicas; determinações externas no trabalho docente; reorganização curricular; e desafios das redes de ensino. Os resultados revelaram: a) que os IF, apresentados como inovação curricular, sofrem forte influência de determinações externas, comprometendo a autonomia docente e a qualidade do ensino; b) apesar da proposta de flexibilização, sua implementação enfrenta significativos entraves estruturais e logísticos; c) o modelo NEM apresenta implicações como o aligeiramento da formação juvenil e o reforço de disparidades sociais por meio do ensino dual; d) há intencionalidade política nas desigualdades do Ensino Médio brasileiro, manifestada pela adoção do ensino por competências de orientação mercadológica e pela expropriação do trabalho docente; e) o projeto deliberado de manutenção do *status quo* promove uma formação fragmentada, especialmente para classes menos favorecidas, sob o pretexto da necessidade de formação técnica precoce; f) as mudanças na legislação ao final de 2024, incluindo a redução da carga horária mínima para os IF, não alteraram substancialmente os problemas estruturais do modelo. Defende-se, portanto, a revogação integral do NEM e a construção de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo e integral, que atenda às demandas sociais e regionais do país, superando a perspectiva de reformas curriculares isoladas como solução para a qualidade da formação das juventudes brasileiras.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio; Itinerários Formativos; Acre; Ceará; Distrito Federal

ABSTRACT

The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in 2017 and the subsequent High School Reform (2018) have sparked intense debates in Brazilian society and academic community. This research was developed by the Study and Research Group on Teaching Work, Didactics, and Organization of Pedagogical Work – Prodocência, within the Graduate Program of the School of Education at the University of Brasília (UnB), under the Teaching Profession, Curriculum, and Assessment (PDCA) Research Line, between 2021 and 2024. The study was guided by the central question: how were Formative Itineraries (FI) incorporated into the high school curricular proposals of public education systems in Acre, Ceará, and the Federal District. The general objective was to analyze how the FI in the New High School Model (NEM) were developed in these states/FD, from which the following specific objectives emerged: a) to investigate the curricular prescriptions from the education departments of Acre, Ceará, and the Federal District for FI in the NEM; b) to understand how education departments and regional education offices guide, monitor, and evaluate the provision of FI by public schools; c) to identify the criteria used by education systems in choosing FI and their repercussions on curricular restructuring; d) to discuss the meanings attributed by educational administrators to FI and their implications for school work organization; e) to understand how itineraries are offered considering regional, cultural, social, economic, and educational specificities. The thesis maintains that the implementation of the Base and the structuring of FI were permeated by complex and contradictory challenges, considering tensions regarding their foundations, objectives, feasibility, and viability; revealing a gap between educational theory and practice in the studied contexts. Methodologically, this qualitative research employed a multiple case study approach (Yin, 2015), grounded in Historical-Dialectical Materialism (Netto, 2011). Data were collected through document analysis, questionnaires, and interviews with educational administrators from the capitals Rio Branco, Fortaleza, and the Federal District. Data reading and organization utilized the Meaning Core procedure (Aguiar; Ozella, 2006), generating four categories of analysis: philosophical and epistemological perspectives; external determinations in teaching work; curricular reorganization; and challenges faced by educational systems. Results revealed: a) that FI, presented as curricular innovation, are strongly influenced by external determinations, compromising teacher autonomy and educational quality; b) despite the flexibility proposal, implementation faces significant structural and logistical barriers; c) the NEM model presents implications such as the acceleration of youth education and reinforcement of social disparities through dual education; d) there is political intentionality in Brazilian high school inequalities, manifested through the adoption of market-oriented competency-based education and the expropriation of teaching work; e) the deliberate project of maintaining the status quo promotes fragmented education, especially for disadvantaged classes, under the pretext of the need for early technical training; f) changes in legislation at the end of 2024, including the reduction of minimum hours for FI, did not substantially alter the model's structural problems. Therefore, this study advocates for the complete revocation of the NEM and the construction of a truly inclusive and comprehensive educational project that meets the country's social and regional demands, overcoming the perspective of isolated curricular reforms as a solution for quality education of Brazilian youth.

Keywords: High School's National Common Curricular Base; Formative Itineraries; Acre; Ceará; Federal District.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Síntese da Organização da Tese	27
Figura 2 - Resultado da pesquisa do Estado do Conhecimento em relação às Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.....	33
Figura 3 - Relações entre as prescrições nacionais e subnacionais para os Itinerários Formativos	39
Figura 4 - Itinerários Formativos – aproximações e distanciamentos.....	40
Figura 5 - Prescrições Curriculares do Acre, do Ceará e do Distrito Federal	54
Figura 6 - Nuvem de Palavras – Pré-indicadores	59
Figura 8 - Objetivos Específicos e procedimentos/ instrumentos para produção de dados	65
Figura 9 - Organização do Ensino Médio - Base Comum e Itinerários Formativos	70
Figura 10 - Etapas do processo de organização dos núcleos de significação.....	73
Figura 11 - Esboço das três Etapas para organização dos Núcleos.....	74
Figura 12 - Esboço da Etapa 2 – Articulação de Pré-indicadores	75
Figura 13- Esboço da Etapa 3 – Articulação de Indicadores.....	76
Figura 14 - Análise dos Núcleos	77
Figura 15 - Percurso teórico-metodológico e objeto da pesquisa.....	81
Figura 16 - O currículo como processo	127
Figura 17 - Eletiva de História e Geografia - Acre	130
Figura 18 - Eletiva de Língua Portuguesa - Ceará	131
Figura 19 - Catálogo Eletivas Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	132
Figura 20 - Plano de aula para eletiva elaborado pela Poletize!.....	135
Figura 21 - Relações de Classe, Poder e Controle - Basil Bernstein.....	151
Figura 22 - Contextualização dos conceitos de Bernstein e BNCC (Brasil, 2018c)	152
Figura 23 - Eixos dos Itinerários Formativos	163
Figura 24 - Estrutura Curricular - Ensino Médio Diurno - Acre.....	174
Figura 25 - Trilhas de Aprendizagens Distrito Federal 2024	177
Figura 26 - Trilha de Aprendizagem: Como virar presidente?.....	178
Figura 27 - Mapa Estado Ceará.....	180
Figura 28 – Mapa do Acre com a localização de três escolas rurais	183
Figura 30 - Relação regulação/mercado/escola.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções científicas relacionadas ao objeto - itinerários formativos (um capítulo de livro, seis artigos e uma dissertação).	35
Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos por meio dos questionários.....	68
Quadro 3 - Objetivos Gerais e Específicos da pesquisa.....	78
Quadro 4 - Articulação entre os Núcleos de Significação gerados a partir das Entrevistas e os Objetivos.....	78
Quadro 5 - Articulação entre os Núcleos de Significação gerados a partir dos Documentos e os Objetivos Específicos da Tese	79
Quadro 6 - Listagem dos Núcleos de Significação e suas categorias subjacentes	79
Quadro 7 - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios em Itinerários Formativos – Ensino Médio	85
Quadro 8 - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios de livre escolha em Itinerários Formativos – Ensino Médio	85
Quadro 9 - Distribuição de módulos/aula para as três séries do Ensino Médio da SEDUC ...	89
Quadro 10 - Carga horária dos Itinerários Formativos	92
Quadro 11 - Dados condensados das três Secretarias de Educação pesquisadas.....	93
Quadro 12 - Inconsistências Epistemológicas e filosóficas nos referenciais curriculares por Estado	98
Quadro 13 - Eixos Estruturantes por Secretaria de Educação.....	164
Quadro 14 - Recursos e Infraestrutura de três escolas rurais do Acre	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- 1ª etapa da pesquisa em banco de dados - Google Acadêmico, <i>SciELO</i> , Capes.....	29
Tabela 2 - 2ª etapa da pesquisa no repositório Google Acadêmico com os termos indutores entre aspas.....	30
Tabela 3 -2ª etapa da pesquisa com os termos indutores separados no repositório <i>SciELO</i> ...	30
Tabela 4 - 3ª etapa da pesquisa com os termos indutores nos três repositórios.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
BrC	Consórcio Brasil Central
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFOAV	Curso de Formação de Oficiais Aviadores
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
COETI	Coordenação de Educação em Tempo Integral
COGEM	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREDES	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DF	Distrito Federal
Eape	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FS	Força Sindical
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ieptec	Instituto de Educação Profissional e Tecnológica
IF	Itinerário Formativo
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAC	Itinerário Formativo por Área de Conhecimento
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFI	Itinerário Formativo Integrador
IFTP	Itinerário Formativo de Formação Técnica Profissional
Inep	Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PET	Programa de Educação Tutorial
PLIDF	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto político-pedagógico
Prodocência	Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
RIDES	Rede Inter-regional Norte, Nordeste, Centro-Oeste sobre docência na Educação Básica e Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE-AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO	18
1 ESTADO DA ARTE.....	28
2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017): O CONTEXTO POLÍTICO	42
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DAS REALIDADES ESTUDADAS.....	52
3.1 Prescrições curriculares em pauta – Como chegamos aos Itinerários Formativos	66
3.2 Questionários – A trajetória dos sujeitos da pesquisa.....	67
3.3 Itinerários Formativos: sentidos e significações dos sujeitos da pesquisa.....	69
3.4 Leitura e organização dos dados – núcleos de significação – Sujeito histórico e Realidade Contextualizada	71
3.5 De onde partimos - redes públicas de ensino do Acre, do Ceará e do Distrito Federal	82
3.5.1 <i>Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre – SEE-AC</i>	<i>83</i>
3.5.2 <i>Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC</i>	<i>86</i>
3.5.3 <i>Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF.....</i>	<i>89</i>
4 NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA FILOSÓFICA E EPISTEMOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS	94
5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: DETERMINAÇÕES EXTERNAS NO TRABALHO DOCENTE.....	121
6 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: E AGORA, COMO REORGANIZAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO?	149
7 PROPOSTAS CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DAS REDES DE ENSINO DOS ESTADOS DO ACRE, CEARÁ E DISTRITO FEDERAL	170
7.1.1 <i>Desafios do campo do conhecimento curricular</i>	<i>170</i>
7.1.2 <i>Desafios materiais e estruturais</i>	<i>180</i>
8 PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: NOVAS POSSIBILIDADES	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES.....	222
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	222
APÊNDICE B - Aceite Institucional	224
APÊNDICE C - Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa.....	225
APÊNDICE D – Procedimento para análise documental.....	228

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista qualitativa	229
ANEXOS	231
ANEXO A – Parecer CEP	231

INTRODUÇÃO – ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO ¹

*Toda a prática pedagógica gravita em torno de um currículo
(Sacristán, 2017, p. 26).*

A educação escolarizada tem, no trabalho pedagógico, a possibilidade de concretização de seus objetivos e intencionalidades, por meio de seus elementos estruturantes: finalidades, objetivos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno e currículo. Esses são elementos fundamentais para a construção e a consolidação, no contexto escolar, dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Diante do exposto, esta Tese apresenta, como objeto de estudo, um desses elementos: o currículo, compreendido como estruturante do trabalho pedagógico na escola, sendo a projeção do que se intenciona para o ensinar e o aprender no ambiente escolar; expressando jogos de interesses e de forças que giram em torno do sistema educativo (Sacristán, 2017). Assim, compreender o que está atrelado de forma implícita ou explícita a esse jogo auxilia na percepção de seu impacto na organização do trabalho escolar voltado à garantia do direito dos sujeitos sociais, à apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, ou ao aligeiramento da formação e à expropriação dos sujeitos do patrimônio cultural.

Assim como no currículo, esses conhecimentos influenciam diretamente o cotidiano das pessoas e seus projetos de vida. O projeto de vida da pesquisadora atrela-se ao objeto de estudo há algum tempo, mesmo que ainda não o soubesse de forma direta e voluntária. Nascida em Brasília na década de 1970, com genitores oriundos das regiões Norte e Sudeste do Brasil, e com avós nordestinos, que contribuíram para o processo de ampliação da população ativa no Distrito Federal, em todas as nuances históricas, sociais e políticas que essa ação trouxe em si, esta autora constitui-se numa mescla de culturas e experiências. Desde a primeira infância, eu exercitava a arte do “brincar” de ser professora com os amigos e familiares - irmãs e primos -, ainda sem consciência real do desdobramento do ato de ensinar sobre a vida das pessoas como uma prática libertária e emancipatória (Freire, 1997).

Dando concretude ao desejo de me tornar professora, a graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília - UnB, em meados da década de 1990, contribuiu para a escolha da

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UnB, sob o parecer nº 7.073.870 (anexo A)

profissão. Durante a graduação, na busca pelo alinhamento da teoria à prática, a atuação como bolsista do Programa Especial de Treinamento - PET - atual Programa de Educação Tutorial, possibilitou estreitar tal relação e estabelecer a vertente de estudo sistematizado na práxis (Vázquez, 1977).

No processo de atuação no PET, diversas atividades de formação de professores foram realizadas, em conjunto com o Sindicato de Trabalhadores Rurais e a prefeitura do Município de São João D'Aliança – GO, localizado há cerca de 140 km do Distrito Federal. Além disso, o grupo colaborou com a organização² da escola em um assentamento do Movimento Sem-Terra - MST³ e com a formação de professores trabalhadores dessa escola. A partir dos resultados de estudos sobre as atividades realizadas como integrante do PET, participei de diversos congressos científicos, entre eles o da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, com apresentação de trabalhos e, também, em eventos internos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Foram experiências que possibilitaram a apresentação dos resultados do processo formativo e a reflexão sobre a prática.

O apreendido na Faculdade de Educação/PET fundamentava a prática, e essa provocava a reflexão sobre os aspectos orientadores do fazer pedagógico, não em momentos estanques, mas em processos dialógicos e dialéticos. Ou seja, a práxis intencional, constituída por meio da relação entre intenção e resultado, entre o subjetivo e o objetivo, fundamentava nossa ação consciente, enquanto grupo, visando à transformação social (Vázquez, 1977).

Nesse contexto de aprendizagem, a percepção freireana sobre a educação e o constante fazer e refazer pessoal e profissional, por meio das experiências mediatizadas, tornaram-se efetivas. Ou seja, a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, de forma dialética e concreta, apresenta-se na trajetória acadêmica desta pesquisadora e sua relação, de forma mais direta e consciente, com o objeto de pesquisa – currículo – foi se definindo na realização de uma especialização em psicopedagogia, em 2005. Nessa ocasião, atuava como assessora pedagógica em uma instituição de ensino superior em Brasília.

² Estruturação da escola nos termos da organização do espaço físico e do trabalho pedagógico, em coordenação com os assentados e sob a orientação da Professora Doutora Leila Chalub, da Universidade de Brasília (Faculdade de Educação).

³ O Movimento Sem Terra foi fundado em 1982 baseado nos objetivos de luta pela terra, pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. Grupo formado por pequenos agricultores, posseiros, migrantes, meeiros, entre outros trabalhadores rurais que, por motivos diversos - mudanças geopolíticas, econômicas e sociais -, perderam seu trabalho no campo, obrigando-o ao êxodo rural (Silva, 2014). O grupo com o qual o PET-Educação da Universidade de Brasília atuou (1996-2000) era formado por cerca de 70 famílias, à época, organizadas no 'Assentamento Terra Conquistada', situado na estrada entre DF e o Município de São João D'Aliança - GO.

Apesar do foco da pesquisa, à época, ter sido um estudo de caso acerca de um adulto disléxico, suas dificuldades e superações no âmbito do ensino superior, a pesquisa levou-me a considerar a formação dos professores que lidavam com o aluno e seu pouco conhecimento acerca das dificuldades de aprendizagem. Naquele momento foi perceptível o impacto do currículo na formação dos professores e em sua consciência da práxis, no contexto estudado, mais orientada pela repetição do que pela criação (Vásquez, 1977). Um dos capítulos do referido trabalho pautou-se na análise do currículo de licenciatura em Educação Física - curso do sujeito participante da pesquisa -, em instituições de ensino superior do Distrito Federal.

Durante a atuação, enquanto profissional da educação, trabalhei especificamente com Projetos Pedagógicos de Curso - PPC no ensino superior e na organização do trabalho pedagógico por meio da elaboração dos PPC, assim como na coordenação pedagógica, na docência e na avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. O interesse pelo estudo do currículo foi, assim, se consolidando em minha trajetória formativa.

No Mestrado, o foco de estudo foi na análise da coerência pedagógica, ou ausência dessa conformidade, entre o currículo prescrito na Academia da Força Aérea, o currículo modelado e o perfil proposto para o egresso do Curso de Formação de Oficiais Aviadores - CFOAV. Ou seja, durante o percurso acadêmico e profissional, houve a compreensão da importância de se estudar os currículos nos contextos em que se estabelecem e nos quais se delineiam práticas educativas, bem como na consolidação dos objetivos a serem alcançados.

Como continuidade de estudo, no Doutorado, pretendi não apenas pensar em aspectos que impactam as (re)configurações curriculares, mas em como contribuir para que os achados da pesquisa pudessem suscitar debates visando análises críticas do prescrito e possibilidades práticas sobre tais (re)configurações curriculares das redes de ensino do Distrito Federal, do Ceará e do Acre. Isso se deu por meio do reconhecimento das múltiplas determinações que possibilitaram também a transformação de minha prática educacional e social.

Parte-se, assim, do pressuposto de que o currículo assume centralidade no contexto educacional e escolar e que, portanto, sua estruturação deve ocorrer em processo participativo, sistematizado, rigoroso e dialógico. Dessa forma, a concepção/elaboração de um currículo de um curso ou instituição é processo político e pedagógico que deve considerar os saberes, experiências, valores, culturas dos grupos sociais para e com os quais se objetiva a formação acadêmica/escolar. Ao se pensar nessa centralidade que o currículo assume, é importante ressaltar a concepção teórica que embasa a percepção desse objeto de estudo nos contextos escolares.

No tocante ao estudo de currículos existem, ao menos a partir do olhar dos autores que nos sustenta, duas grandes correntes em contraposição: uma que o compreende como um documento que organiza programas, disciplinas e conteúdos de um sistema de ensino, elaborado por especialistas de diferentes áreas para ser executado pelos professores e estudantes; outra corrente que o concebe como construção social e processual, concretizada na relação pedagógica dialógica em sala de aula, não sendo desejável a elaboração de propostas curriculares únicas, padronizadas, tendo em vista as especificidades das regiões, das escolas, das classes escolares e dos sujeitos envolvidos (Saviani, 2018b).

Em tal contexto, alinho-me, como pesquisadora, à segunda corrente e compreendo os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (docente e discente) como sujeitos atuantes e não apenas executores de prescrições pré-determinadas; figurando, assim, como sujeitos críticos capazes de compreender o caráter contraditório da prática pedagógica e construir projetos que atendam às especificidades de sua realidade, contribuindo para a efetiva mudança individual e social na e pela práxis⁴.

Essas distintas perspectivas orientam prescrições curriculares formais, nacionais e subnacionais. O currículo formal ou prescrito caracteriza-se pela sua natureza de sistematização de conteúdos escolares, conforme diretrizes nacionais curriculares, base nacional, entre outras orientações, e recebe múltiplas determinações formais dos sistemas sobre sua configuração (Sacristán, 2017). Além disso, o currículo prescrito privilegia ideologias, mesmo que implicitamente, de determinados grupos sociais, cujos conhecimentos, discursos, valores, e cujas culturas são legitimados pela escola, sendo o currículo um dos instrumentos desse favorecimento.

Nessa perspectiva, a educação, como prática social, pode contribuir para que determinados grupos e classes sejam reforçados ou discriminados, aspecto que reafirma a necessidade de análises relacionais sobre o que se ensina e se estuda, pautadas no modo pelo qual a sociedade é organizada e controlada. Assim, o currículo deve ser compreendido pelas suas múltiplas relações e categorias, tendo em vista as posições econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade (Apple, 2006).

Consoante, ao focar o currículo formal – prescrito –, é necessário compreender quais mecanismos são utilizados para orientar tal prescrição, como as políticas curriculares e os programas educacionais por elas instituídos. A exemplo, no Brasil, podemos citar: os

⁴ Práxis entendida como “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (Vázquez, 1977, p. 3).

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, relativos aos anos 1997 a 2000 (Brasil, 1997); o Programa Currículo em Movimento para os anos de 2008-2010, do Ministério da Educação (Brasil, 2008); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular instituída em 2018 (Brasil, 2018c).

Considerando a diversidade de orientações curriculares existentes, as pesquisas sobre currículo podem contribuir na análise das confluências e das contradições entre o que está escrito (prescrição) e o que se pretende com as propostas elaboradas por grupos no poder em determinados contextos históricos, políticos, econômicos e educacionais do país.

Portanto, a compreensão de normativas que embasam a elaboração de currículos escolares deveria se configurar como objeto de estudo por parte daqueles que atuam diretamente na organização e execução do trabalho pedagógico. Um dos documentos que atualmente normatiza a elaboração de currículos em todo o território nacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018c), torna-se importante objeto de estudo pelo seu caráter normativo, atualmente definidor de competências, habilidades e expectativas de aprendizagens, as quais os alunos deverão desenvolver/ adquirir ao longo da educação básica.

Com esse intuito, esta Tese enfoca mais especificamente os Itinerários Formativos⁵ contemplados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM (Brasil, 2018c), que serão, ao longo do texto, mais bem explicitados.

Assim, tem-se como **questão central de pesquisa**: Como os Itinerários Formativos - IF foram contemplados nas propostas curriculares do Ensino Médio das redes públicas em cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil? E como **objetivo geral**: analisar como os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio – NEM foram contemplados nas propostas curriculares das redes de ensino dos Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal.

O Objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) Investigar as prescrições curriculares propostas pelas secretarias de educação dos Estados do Acre - AC, do Ceará - CE e do Distrito Federal - DF para os itinerários formativos no Novo Ensino Médio.
- b) Compreender como secretarias de educação orientam, acompanham e avaliam as escolas públicas na oferta de itinerários formativos.

⁵ A BNCC é subdividida em Conhecimentos Gerais e em Itinerários Formativos - IF. O termo IF evoluiu de um conceito focado apenas na formação profissional para abranger também percursos acadêmicos, com a justificativa de oportunizar maior flexibilidade na formação educacional.

- c) Identificar os critérios utilizados pelas redes/escolas para a escolha dos itinerários formativos e como podem repercutir na reestruturação curricular (currículo modelado) pelo professor e em sua efetivação na prática (currículo em ação).
- d) Discutir as significações constituídas pelos sujeitos (gestores das Secretarias de Educação) acerca dos itinerários formativos e seus possíveis desdobramentos na organização do trabalho escolar.
- e) Compreender como, diante das especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e educacionais, esses itinerários são ofertados.

O presente estudo visa ultrapassar a polarização discursiva entre campos conservadores e progressistas no debate de políticas curriculares, ao contrário, ele busca atentar para as pautas em foco, especialmente no campo educacional e social. Assim, esta pesquisa propõe, de forma ambiciosa, apresentar realidades que se manifestam de maneira inequívoca - a ser explicitada no decorrer da leitura. Esses não são objetivos diretos da pesquisa, mas um convite a questionar quem somos enquanto indivíduos e o que almejamos como sociedade? E quais são os fatores subjacentes às políticas educacionais vigentes?

Esta Tese, então, fundamenta-se no ato de pensar em educar para a transformação. Educar para que cada indivíduo possa se enxergar dentro do contexto social, político e econômico em que está inserido. Refletir sobre a função social da escola é fundamental, pois formamos alunos para o mundo. No entanto, precisamos questionar: que tipo de mundo queremos? Uma sociedade centrada na competição desenfreada e na busca incessante por ganhos financeiros, ou uma sociedade com uma consciência crítica sobre o ato de educar?

Durante meu processo de formação pessoal, valores fundamentais foram incutidos e me ensinaram a reconhecer conquistas e a importância de ser grata pelo que tenho, sempre ciente das duras realidades que muitos enfrentam. Como bolsista em uma prestigiada escola privada no ensino fundamental em Brasília, vivi a experiência do não pertencimento àquele grupo (diante da divergente situação financeira), mas, ao mesmo tempo, a educação sempre foi colocada como um valor inegociável por minha mãe e minha avó. Profissionalmente, atuei em diversos campos, e essa formação me permitiu acesso a movimentos sociais e ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o ato de educar.

Minha trajetória como Oficial Pedagoga temporária da Força Aérea Brasileira também me proporcionou uma nova compreensão, ao lidar com diferentes pontos de vista. Trabalhei ao

lado de excelentes profissionais e pesquisadores dedicados a refletir sobre a população brasileira e as necessidades de segurança e defesa do país.

Porém, também tive contato com perspectivas sobre a sociedade que muitas vezes contrastavam com minhas convicções pessoais e profissionais. No entanto, essas diferenças fazem parte do processo de aprendizagem, e sou grata por cada etapa do meu percurso formativo, pois, afinal, formar-se enquanto ser humano é um processo contínuo. E a organização de como se estrutura essa educação (em âmbito formal) requer um olhar criterioso e analítico sobre os componentes que organizam o trabalho pedagógico.

Durante o doutorado, tive a oportunidade de vivenciar uma formação integral que foi além das disciplinas e tarefas acadêmicas. Essa experiência me permitiu compreender profundamente o ato educativo comprometido com um sentido social mais amplo. A escolha de um objeto de estudo centrado em uma problemática contemporânea foi fundamental para ampliar minha capacidade de análise sobre a realidade concreta, enriquecendo ainda mais o processo de investigação e reflexão.

Assim, analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e por meio do qual se expressam em práticas educativas e resultados (Sacristán, 2017). Diante da nova configuração proposta pela BNCC para o Ensino Médio - BNCCEM (Brasil, 2018c), tem-se, por objetivo com a pesquisa, “analisar como as prescrições curriculares para a oferta dos itinerários formativos foram elaboradas pelas secretarias de educação das redes públicas de ensino do Distrito Federal, dos estados do Acre e do Ceará”, mais especificamente a proposta da BNCCEM que recomenda a ampliação da carga horária de 2400h para 3000h para a oferta de itinerários formativos, projetos de vida, reorganização das disciplinas. Essa recomendação busca servir como uma nova forma de (re)pensar o ensino médio no país.

Diante da especificidade de um Programa de Doutorado, e da necessidade de delimitação temporal e espacial, o estudo focou em redes de ensino públicas de três regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A escolha dessas regiões se justifica pela participação da pesquisadora e sua orientadora na Rede Interregional Norte, Nordeste, Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior - RIDES, que promove o intercâmbio contínuo de conhecimentos, métodos investigativos e alternativas entre instituições educativas dessas regiões, além de democratizar o conhecimento e analisar as políticas públicas para a educação básica e superior. Assim, compreender os diferentes contextos escolares, especialmente na organização dos itinerários formativos, permitiu uma visão mais aprofundada sobre a diversidade, dificuldades e impactos nos currículos escolares dessas regiões.

Em face dessa introdução e do objeto proposto para estudo, cinco premissas foram o foco da pesquisa:

- a) o processo de elaboração e implementação da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018c), assim como o de prescrição e desenvolvimento dos itinerários formativos, é permeado por contradições quanto aos fundamentos, aos objetivos e à exequibilidade;
- b) a reestruturação curricular para os itinerários formativos, conforme a BNCCEM (Brasil, 2018c), configura-se distintamente quanto ao conteúdo e à forma nos Estados do Acre, do Ceará e no Distrito Federal. É importante compreender como isso impacta na organização do trabalho escolar e na formação das juventudes;
- c) os critérios utilizados pelas redes/escolas para a escolha/oferta dos itinerários formativos podem repercutir na reestruturação curricular - currículo modelado - pelo professor e sua efetivação na prática - currículo em ação (Sacristán, 2017);
- d) as condições humanas, materiais e estruturais das redes de ensino para a oferta do itinerário de formação técnico-profissional podem favorecer parcerias com setores empresariais, o que pode impactar no projeto formativo para as juventudes e na preservação do sentido público da escola pública; e
- e) a BNCCEM (Brasil, 2018c) aligeira a formação das juventudes e amplia a diferença na oferta do ensino de escolas públicas e privadas, restringindo o acesso ao ensino superior.

Todas as indagações iniciais foram respondidas (e outras tantas emergiram também) durante o processo de pesquisa, bem como houve a ratificação das premissas apresentadas, resultando na Tese de que a Base Nacional Comum Curricular e a reestruturação dos currículos das redes de ensino por meio dos Itinerários Formativos revelam desafios complexos e contraditórios, marcados por incongruências entre os fundamentos teóricos, os objetivos propostos e as práticas prescritas para os contextos pesquisados. Essa política curricular evidencia uma intencionalidade que sustenta e aprofunda as desigualdades no Ensino Médio brasileiro, desde a adoção de um modelo pedagógico baseado em competências, com visão mercadológica, até a precarização da formação das juventudes e à expropriação do trabalho docente.

Longe de serem consequências acidentais, essas desigualdades refletem um projeto deliberado de manutenção do *status quo*, que aposta na fragmentação da formação das juventudes e na desvalorização do trabalho docente como estratégias para países periféricos,

como o Brasil, visando manter a hegemonia de países desenvolvidos ao mesmo tempo em que perpetua a ideia equivocada de que reformas curriculares isoladas ampliam a qualidade do ensino. Nesse contexto, quanto mais fragmentado for o ensino, menos a escola pública consegue cumprir seu papel social de promover equidade e transformação social.

Dessa forma, para referendar a Tese, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: a construção do “Estado do Conhecimento”, com o objetivo de situar o objeto de pesquisa no tempo e espaço, por meio da identificação de produções e estudos científicos relevantes. Em continuidade, é explorado o “contexto político da Reforma do Ensino Médio (2017)”, estabelecendo as bases históricas e legislativas sobre o tema. Posteriormente, aborda-se o “percurso teórico-metodológico”, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a realidade de cada estado e respectivas Secretarias de Educação, bem como os procedimentos para a leitura e organização dos dados e as teorias que embasaram as análises.

As análises foram sistematizadas com base em quatro categorias: (1) "Novo Ensino Médio: Perspectiva Filosófica e Epistemológica para a Formação das Juventudes Brasileiras"; (2) "Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: Determinações Externas no Trabalho Docente"; (3) "Itinerários Formativos: E Agora, como reorganizar o Currículo do Ensino Médio?"; e (4) "Propostas Curriculares do Novo Ensino Médio: Desafios das Redes de Ensino dos Estados do Acre, Ceará e Distrito Federal". Além disso, é apresentada uma seção intitulada "Reforma da Reforma: Redefinições para 2025", abordando as novas alterações ocorridas no Ensino Médio durante o período da pesquisa. Por conseguinte, as considerações finais sintetizam os achados e as reflexões acerca do tema.

A figura 1, a seguir, sintetiza a organização da Tese:

Figura 1- Síntese da Organização da Tese

INTRODUÇÃO	• Apresentação da relação da pesquisadora com o objeto de estudo. Problema de pesquisa, objetivos, premissas e Tese defendida pela pesquisadora.
ESTADO DA ARTE	• Situa o objeto no tempo e no espaço. • Identifica, situa e analisa produções e estudos relevantes.
CONTEXTO POLÍTICO DA REFORMA	• Bases históricas e legislativas sobre o tema.
PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	• Realidades dos estados e suas redes. • Procedimentos e instrumentos para produção, organização e análise dos dados. • Teorias que embasam a análise.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	• Perspectivas na formação das juventudes; determinações exteriores ao trabalho docente; reorganização curricular; desafios das redes de ensino.
REFORMA DA REFORMA: REDEFINIÇÕES PARA 2025	• Novas alterações ocorridas no Ensino Médio durante o período da pesquisa (2024-2025).
CONSIDERAÇÕES FINAIS	• Sínteses e reflexões.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

1 ESTADO DA ARTE

O Estado do Conhecimento constitui-se como procedimento metodológico que busca situar o objeto de pesquisa no tempo e no espaço, mediante a identificação e categorização de produções e estudos científicos acerca da temática proposta, possibilitando à pesquisadora mapear e discutir a produção acadêmica em determinado campo do saber, revelando aspectos e dimensões privilegiados em diferentes épocas e contextos.

No âmbito desta pesquisa, ampliou-se a revisão bibliográfica para além do mapeamento convencional, buscando situar e analisar criticamente, na literatura existente, as propostas curriculares prescritas por redes de ensino para os Itinerários Formativos implementados no contexto do novo Ensino Médio. Essa abordagem abrangente caracteriza o estudo como Estado da Arte, conforme a concepção proposta por Ferreira (2002, p. 258), que o define como "pesquisas que buscam inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento".

Desse modo, além de contribuir significativamente para a compreensão da evolução histórica e conceitual dos estudos sobre o tema, o Estado da Arte transcende sua função exploratória inicial para constituir parte essencial do referencial teórico, fornecendo subsídios metodológicos e categorias analíticas que fundamentam a interpretação dos dados empíricos coletados na investigação.

Dessa forma, foi possível delinear as possibilidades de estudo, organizando-o e consolidando-o, tendo, como ponto de partida, produções acadêmicas atualizadas acerca da temática proposta. Tal processo de pesquisa e categorização de artigos e estudos científicos forneceu um panorama abrangente e atual que possibilitou a estruturação da pesquisa de forma mais coerente, consistente e sistemática, identificando o que já foi estudado e pensando em novas possibilidades, bem como reconhecendo possíveis lacunas (Ferreira, 2002).

Assim, a pesquisa em bancos de dados oportuniza verificar como a temática proposta para o estudo tem sido abordada no âmbito acadêmico, quais as contribuições, pertinência e abrangência das publicações, bem como as abordagens metodológicas e aportes teóricos utilizados pelos pesquisadores. A ampliação das formas de divulgação do conhecimento, por meio da tecnologia, favorece a busca de produções atualizadas e contextualizadas. Ressalta-se que o trabalho de busca não se restringe à identificação de publicações, mas também à categorização do resultado obtido (Romanowski; Ens, 2006). Com a Reforma do Ensino Médio

e a implantação da BNCC (Brasil, 2018c), intensificou-se a discussão acerca dessas temáticas no meio acadêmico, ampliando, portanto, a produção nos diversos repositórios institucionais.

Assim, diante da inviabilidade de abarcar toda a produção de conhecimento sobre o Ensino Médio no Brasil, optou-se por delimitar-se as buscas⁶ de artigos publicados em periódicos *Qualis A*⁷, teses e dissertações de repositórios eletrônicos como o *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Scopus CAPES* dos últimos cinco anos, de 2016 até 2022, - desde a publicação da Lei nº 13.145 (Brasil, 2017) - conforme Tabela 1. Utilizou-se, para tanto, os termos indutores conjugados – “BNCC e itinerários formativos”; “reforma do ensino médio e itinerários formativos”; “currículo e itinerários formativos”.

Tabela 1- 1ª etapa da pesquisa em banco de dados - Google Acadêmico, SciELO, Capes

Termos Indutores	Repositórios			Total
	Google Acadêmico	SciELO	CAPES	
BNCC Ensino Médio e Itinerários Formativos	5.720	0	12	5732
Reforma Ensino Médio e Itinerários Formativos	15.000	1	18	15.019
Currículo e Itinerários Formativos	16.200	1	51	16.252

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante do número expressivo de documentos encontrados, especificamente no repositório *Google Acadêmico*, optou-se por refinar a pesquisa com a inserção de aspas nos termos indutores, focando a pesquisa em periódicos, teses e dissertações com maior proximidade à temática proposta neste projeto. A expectativa foi delimitar melhor a temática e qualificar as produções encontradas.

No entanto, mesmo com a inserção de aspas nos termos indutores “Currículo e Itinerários Formativos”, o resultado no repositório *Google Acadêmico* apresentou número significativo - 3.170 publicações. Porém, já em primeira leitura, observou-se que o termo “Itinerários Formativos” atrela-se à formação profissional, bem como a junção dos termos “itinerários e currículo” apresenta, como resultados, estudos sobre propostas curriculares de cursos específicos. Tais aspectos foram facilmente verificados em observação atenta na própria página eletrônica – repositório –, o que resultou em delimitação do escopo do Estado do Conhecimento, direcionando-o para a proposta desta pesquisa. Com isso, apresenta-se na Tabela 2 os estudos encontrados na segunda etapa de pesquisa.

⁶ Pesquisa realizada em outubro de 2022.

⁷ *Qualis* refere-se ao Sistema Brasileiro de Avaliação de Periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Foi utilizada a base de dados da *Plataforma Sucupira* 2013 -2016.

Tabela 2 - 2ª etapa da pesquisa no repositório Google Acadêmico com os termos indutores entre aspas
Termos Indutores

	Google Acadêmico			Total
	Artigo	Tese	Dissertação	
BNCC Ensino Médio e Itinerários Formativos	21	6	28	55
Reforma Ensino Médio e Itinerários Formativos	26	1	4	31
“Currículo” e “Itinerários formativos”	65	8	31	104

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Verifica-se, pela tabela 2 - repositório *Google Acadêmico* -, em comparação à tabela 1, um expressivo decréscimo de trabalhos, resultante do uso de aspas, conforme anteriormente informado, além de uma leitura um pouco mais apurada dos resumos dos documentos, de forma a verificar quais de fato convergem para o que se pretende investigar na pesquisa ora proposta. Diante da leitura minuciosa, realizou-se maior detalhamento da tabela 1, coluna referente aos dados do *Google Acadêmico*, contendo número de artigos, teses e dissertações.

No caso do repositório *SciELO*, diante da escassez de publicações com os termos indutores em pares, optou-se por separá-los, a fim de ampliar a possibilidade de obtenção de resultados.

Tabela 3 -2ª etapa da pesquisa com os termos indutores separados no repositório *SciELO*

Termos Indutores	Repositório
	SciELO
BNCC – Ensino Médio	8
Reforma Ensino Médio	31
Itinerários Formativos	7
Currículo	255
TOTAL	301

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No repositório *SciELO*, após o levantamento das produções acadêmicas, organizou-se uma planilha contendo o título e respectivo link virtual para acesso aos trabalhos apresentados na tabela 3, contemplando um total de 301 documentos separados, tendo como base seu repositório de origem. Na terceira parte da organização dos dados, verificaram-se aqueles que se repetiam nas demais bases, bem como os que, após a análise dos títulos e respectivos resumos, não se encontravam atrelados diretamente ao objeto proposto nesta pesquisa, visando, assim, realizar novo filtro.

Ressalta-se que cerca de 70%, mesmo não contemplando a relação direta com a temática dos Itinerários Formativos - objeto desta pesquisa -, permaneceram na base bruta para

posterior consulta, por tratarem de forma tangencial os Itinerários Formativos na proposta do Novo Ensino Médio. Dessa forma, foram obtidos os seguintes resultados, após a terceira etapa da pesquisa contemplando todos os termos indutores, conforme indicações na tabela 4.

Tabela 4 - 3ª etapa da pesquisa com os termos indutores nos três repositórios

Repositórios			TOTAL
Google Acadêmico	CAPES	SciELO	
190	40	17	247

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ressalta-se que a tabela 4 reúne artigos que mais se aproximaram do objeto de pesquisa durante a elaboração do Projeto de pesquisa, ou seja, aqueles artigos que enfocaram a temática “BNCC”, “Reforma do Ensino Médio”, “Currículo” e/ou “Itinerários Formativos”, de forma abrangente, e que fizeram a interlocução com a pesquisa. Ressalta-se, ainda, que uma das pesquisas apresentou uma análise comparativa acerca da implantação do Novo Ensino Médio entre os estados da Paraíba e de São Paulo (Gomides; Sousa Júnior, 2020), e outras duas contemplaram uma análise sobre o Ensino Médio na França x Portugal x Brasil e na Argentina x Brasil (Nascimento; Silva; Abreu, 2020). A pesquisa ora proposta, também contempla três realidades diferentes, as unidades da federação: Acre, Ceará e Distrito Federal, sem, no entanto, objetivar compará-las.

Figura 2 - 3ª etapa da pesquisa com os termos indutores nos três repositórios

A- Reforma Ensino Médio	B- BNCC	C- Itinerários Formativos	D - Currículo
• Concepções • Desdobramentos • Desafios • Impactos • Desigualdades • Precarização do Ensino • Contradições	• Políticas Curriculares • Mudanças/alterações • Discursos Contraditórios • Política Educacional • Competências • Desigualdades	• Projeto de Vida • Educação Profissional • Prática Docente • Currículo Integrado • Política de Exclusão • Retrocessos • Educação Integral • Controle	• Reforma • Medida Provisória • Projeto de Lei • Flexibilização • Formação • Avaliação • Governo • Estado • Competências • Contradições • Hegemonia • Trabalho e Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por meio dos termos indutores, foram separados os textos encontrados e, na maior parte dos artigos lidos, foram relacionadas as palavras indicadas na figura 2 - colunas A, B, C, D. Os textos, em sua quase totalidade artigos, enfocam a “Reforma do Ensino Médio” (A) no

tocante às concepções que a embasam, seus desafios e contradições presentes na política educacional. Em relação ao termo indutor “BNCC” (B), são suscitadas discussões acerca de políticas curriculares, as alterações no currículo do Ensino Médio, os discursos contraditórios que são estabelecidos, e são utilizadas terminologias como “contrarreforma” e “desigualdades”. Quanto aos “Itinerários Formativos” (C), quando relacionados nos textos lidos, versam sobre os projetos de vida nas juventudes, sua relação com a educação profissional e a necessidade de repensar a prática docente, bem como os processos de educação integral e controle do que se ensina e como se ensina. Por sua vez, por meio do termo indutor “currículo” (D), os artigos selecionados discutem a temática da reforma, ressaltam legislações que versam sobre a reestruturação curricular, debatem aspectos como flexibilização, avaliação, contradições, relações entre trabalho e educação, dentre outros.

Diante da escassa produção acadêmica em periódicos *Qualis A*, especificamente nos repositórios *CAPES* e *SciELO*, ampliou-se o escopo para os intervalos de *Qualis A1, A2* à *Qualis B1, B2*, e optou-se por organizar, também, um mapa apresentando o local de origem dos estudos de forma a se proporcionar uma melhor percepção da distribuição das referidas pesquisas no país. Além disso, buscou-se verificar a existência de estudos que investigam o objeto nos estados do Acre e Ceará e no Distrito Federal, unidades da federação onde se realizou a pesquisa em tela. Ressalta-se que esse mapa se refere à base de dados do Estado do Conhecimento em questão, visto que outros termos indutores acerca dessa temática poderiam apresentar outras pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país, portanto, trata-se de um recorte da realidade à luz dos termos adotados para o referido estado do conhecimento.

As localidades em que os estudos foram desenvolvidos podem ser observadas na figura 2 e identificadas por losangos amarelos. Apresenta-se também, nos losangos azuis, as regiões contempladas na pesquisa.

Figura 2 - Resultado da pesquisa do Estado do Conhecimento em relação às Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste⁸



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observa-se, pois, a necessidade de ampliação de estudo para o recorte analisado⁹, acerca da temática nas regiões Norte e Nordeste do país, pois o resultado da busca nos repositórios apresenta apenas 2,8% de estudos relacionados à região Norte e 19% em relação à região Nordeste do país. Enfatiza-se, ainda, que a região Sul e a Sudeste têm pesquisas contempladas na totalidade de seus estados, o que reafirma a hegemonia dessas regiões no desenvolvimento de pesquisas e maior acesso a financiamentos por agências de fomento. Diante do exposto, por meio da pesquisa tornou-se necessário compreender as especificidades das abordagens das Secretarias de Educação dos estados em relação à prescrição e organização dos Itinerários Formativos nos currículos do Ensino Médio nas três regiões delimitadas.

Dos 247 textos organizados na parte final da leitura apenas sete (7) se aproximam de alguma forma à temática dos Itinerários Formativos (figura 1, coluna C) tal qual se orienta a presente pesquisa. Delimitou-se o foco maior nas pesquisas relacionadas aos Itinerários

⁸ Ressalta-se que o resultado apresentado no mapa se pauta nos termos indutores e especificidades do Estado de Conhecimento relacionados ao objeto de estudo proposto neste projeto de pesquisa.

Formativos com base no objetivo geral: “analisar como, no Novo Ensino Médio, os Itinerários Formativos foram contemplados nos currículos dos estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal”. Portanto, o olhar da pesquisadora foi na busca de pesquisas que ampliassem a compreensão do objeto a partir do que se tem de produção científica e acadêmica, procurando identificar como

Continuação da página anterior

TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	LOCAL	REPOSITÓRIO
Artigo	Roberto Rafael Dias da Silva	A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	Examinar os modos pelos quais a individualização dos percursos formativos é posicionada enquanto um princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio implementadas no Brasil, ao longo desta década.	Políticas curriculares; Ensino Médio; Individualização; Brasil	2018	RS	SciELO - ENSAIO de avaliação e políticas públicas em educação
Artigo	Éder da Silveira, Nara Vieira S. Ramos, Rafael B. Vanna.	O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural.	Apresentar considerações críticas a respeito da reforma do Ensino Médio anunciada pelo governo Temer, expressa na Lei 13.415/2017.	Ensino Médio; juventudes; Reforma Curricular; Políticas Educacionais.	2018	SC	CAPES Revista Pedagógica
Dissertação	Luciana Souza Vieira de Menezes.	Alfabetização financeira para o Ensino Médio: uma proposta de itinerário formativo	Apresentar uma proposta de itinerário formativo para o Ensino Médio, do tipo eletiva, abordando o tema Alfabetização Financeira, estruturado segundo três referências principais: Quadro de Competências Essenciais em Alfabetização Financeira para Jovens, as avaliações de Letramento Financeiro do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, ambos elaborados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/ Rede Internacional de Educação Financeira, e o documento Recomendações e Orientações para Elaboração e Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos, elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação.	Alfabetização financeira. Educação financeira; Ensino médio; Base Nacional Comum Curricular; Itinerário formativo; Disciplinas eletivas.	2021	DF	Google Acadêmico Repositório de Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Os artigos versam sobre os Itinerários Formativos – IF, enfocando o projeto de vida dos estudantes, a formação de professores, a legitimação das desigualdades sociais, a falácia da escolha desses itinerários e o reforço da dualidade estrutural na oferta do Ensino Médio, a flexibilização do currículo e a centralidade assumida pelos IF, os elementos controversos da proposta, a individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares no Brasil.

Os estudos se aproximaram ao objeto desta investigação uma vez que apresentaram aspectos relacionados à prescrição dos IF e discorreram sobre os seus desdobramentos para a educação no país. Os artigos de Carvalho e Cavalcanti (2022) assim como o de Lopes (2019) iniciaram uma discussão, ainda que introdutória, acerca de sua modelagem e ação.

Carvalho e Cavalcanti (2022), em um estudo documental e bibliográfico, utilizaram, como fontes primárias de análise, documentos curriculares e de gestão produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Eles enfatizaram a flexibilização do currículo e a centralidade dos Itinerários Formativos, destacando o processo de implementação do Novo Ensino Médio pela referida Secretaria. O estudo sinalizou possíveis questões práticas decorrentes das escolhas de itinerários e organização das aulas previstas para o “Projeto de Vida” - atividades específicas sob supervisão docente, visando à orientação acerca do futuro percurso a ser escolhido.

Lopes (2019), por meio de análise documental e revisão bibliográfica, discute as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de Itinerários Formativos e de organização por competências da BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018c), destacando alguns efeitos que produzem, ou podem vir a produzir, nas identificações docentes, visto que,

propor uma mudança de organização curricular na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (Lopes, 2019, p. 63).

A autora conclui que a proposta de integração curricular, presente na BNCC (Brasil, 2018c) para o país, não viabiliza a flexibilidade curricular e, ao contrário, restringe as possibilidades de integração curricular, pois permanece na tentativa de controle do projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*.

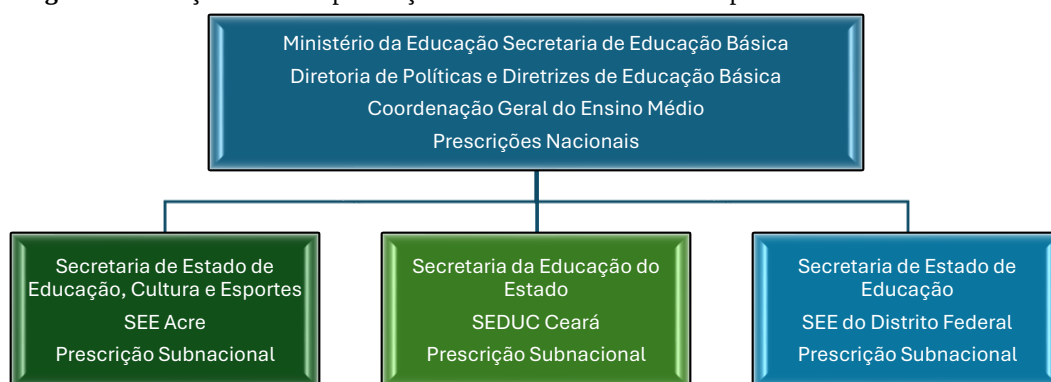
O artigo de Silveira, Ramos e Vianna (2018) foi desenvolvido metodologicamente por meio de abordagem de cunho qualitativo, bibliográfico e reflexivo, considerando elementos da

história da educação brasileira e das políticas educacionais. Os autores inferem que o “novo” Ensino Médio não apresenta novidades capazes de transformar ou solucionar os problemas historicamente acumulados, e ainda denunciam a falácia do discurso da escolha dos jovens em relação aos Itinerários Formativos e o reforço da dualidade estrutural como efeito objetivo da Reforma do Ensino Médio.

Silva (2019) realiza uma análise de políticas curriculares mobilizadas nos estados do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Para o autor, as variadas reformas curriculares, ao longo das últimas décadas no Brasil, atenderam a racionalidades políticas heterogêneas, e o neoliberalismo contribui para a formação de um novo tipo de indivíduo, forjado na lógica da competição. Em consonância com esse cenário, Silva (2019) examinou os modos pelos quais as políticas curriculares, implementadas em distintas regiões brasileiras, têm sido reguladas por variados modelos de individualização dos percursos formativos ancorados nas noções de empregabilidade, competências socioemocionais e comunidades de aprendentes.

Assim, tendo em vista o que se propôs neste estudo de doutoramento, compreender diferentes propostas de prescrição curricular para os Itinerários Formativos, formuladas por Secretarias de Educação dos Estados do Acre, Ceará e do Distrito Federal, identificando suas aproximações e/ou distanciamentos e contradições considerando o contexto mais amplo da política de reforma do ensino médio no Brasil, na figuras 3 e 4 são apresentadas algumas relações possíveis entre as prescrições nacionais e as prescrições subnacionais, elaboradas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do DF.

Figura 3 - Relações entre as prescrições nacionais e subnacionais para os Itinerários Formativos



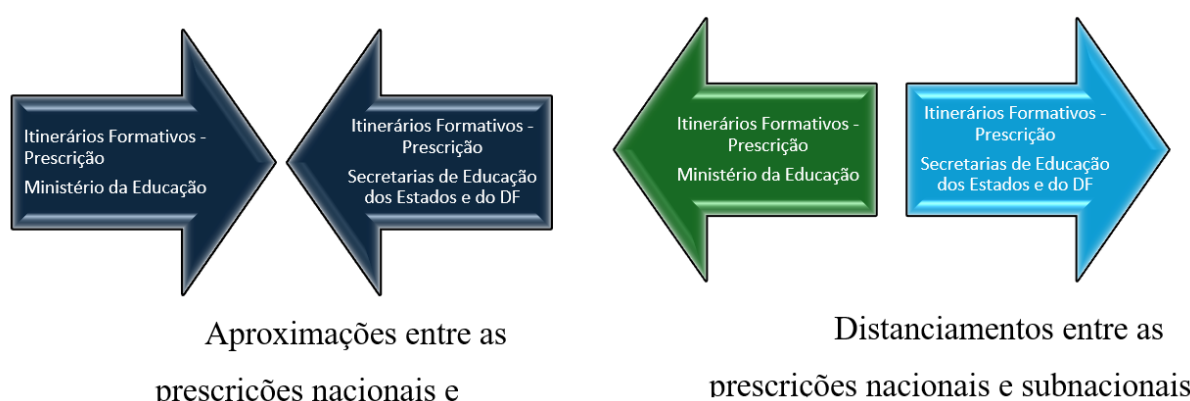
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A figura 3 esboça a relação hierarquizada entre as prescrições do Ministério da Educação - currículo nacional/prescrições nacionais - e as formuladas pelas Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal - currículos subnacionais/ prescrições subnacionais.

Foi, portanto, necessário averiguar a existência ou não dessa relação hierarquizada no processo de elaboração das propostas para os Itinerários Formativos, bem como o grau de adesão das redes de ensino pesquisadas às orientações nacionais. A compreensão da forma como os itinerários formativos do Novo Ensino Médio - NEM é contemplada nas propostas curriculares de redes públicas de ensino requer também compreender o quanto eles se aproximam ou se afastam das prescrições do Ministério da Educação.

A figura 4, a seguir, apresenta as possibilidades de relações entre as prescrições a serem analisadas, no caso, os currículos subnacionais à luz da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Figura 4 - Itinerários Formativos – aproximações e distanciamentos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Portanto, em face do exposto, este estudo se diferenciou das pesquisas encontradas nos repositórios, pois objetivou analisar as prescrições curriculares propostas pelas redes de ensino públicas dos Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal para as escolas de Ensino Médio a elas vinculadas. Ao contemplar três regiões do país, buscou-se apreender as possíveis contradições quanto aos fundamentos, aos objetivos, às ações e à exequibilidade; as potenciais repercussões dos itinerários no trabalho escolar, a partir das expectativas dos gestores nas secretarias de educação; as condições humanas, materiais e estruturais das redes de ensino para sua oferta, entre outros aspectos apresentados na introdução, como premissas desse estudo.

Considerando a complexidade da proposta de pesquisa, fez-se mister um percurso teórico-metodológico que sistematizasse a aproximação da pesquisadora com as realidades a serem estudadas e a apreensão do movimento real reproduzido e interpretado no plano factual,

buscando-se, assim, a aproximação à sua essência, perpassada pela estrutura e dinâmica do objeto (Netto, 2011). Portanto, não se tratou de um reflexo mecânico sobre a realidade positivamente delineada, mas, necessariamente, de se ultrapassar a vertente do “não aparente”.

A essência do objeto, ora mencionada, refere-se à sua estrutura e dinâmica. A essência é entendida como unidade que incorpora contradições e, por isso, integra um processo dinâmico, configurando-se como uma parte do real. Portanto, para responder aos objetivos específicos da pesquisa na Seção 4, serão apresentados os processos metodológicos necessários para o alcance da essência da situação em análise. Ressalta-se que o estudo dessa realidade, buscando a essência, foi produzido de forma dialética.

Portanto, compreender o contexto político no qual se insere o estudo revela-se como inerente aos processos histórico-dialéticos. Nesse sentido, a próxima seção explorará tal contextualização.

2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO (2017): O CONTEXTO POLÍTICO

Para delimitar o objeto de estudo, com foco nas duas últimas décadas, é importante destacar que as discussões sobre diretrizes curriculares para o Ensino Médio tiveram seu marco inicial durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007). Especificamente, o seminário "Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho", realizado em 2003, constituiu um espaço fundamental para o debate sobre a formulação de políticas para a educação básica de nível médio. Este encontro estruturou-se a partir de dois desafios centrais: superar a fragmentação curricular existente e posicionar as juventudes das escolas públicas brasileiras como protagonistas dessas discussões. Como resultado significativo desse evento, estabeleceu-se um consenso quanto à necessidade de desenvolver um currículo mais integrado, capaz de abarcar e refletir adequadamente a complexidade do cenário educacional do Ensino Médio brasileiro (Anped, 2022).

Anos mais tarde, no Governo da presidente Dilma Rousseff, em junho de 2015, foi instituída uma comissão de especialistas¹⁰ para elaborar proposta para a BNCC da educação básica (Brasil, 2016a). Em setembro desse mesmo ano, foi entregue a primeira versão do documento; a segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016.

Entretanto, em setembro de 2016, foi instituída a reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória – MP nº 746 (Brasil, 2016b), poucos meses após a destituição da presidente Dilma Rousseff. Essa MP foi aprovada em meio a processos discutíveis acerca de sua fundamentação legal e da interrupção e desconsideração de todo um debate com entidades, iniciado em 2003. Isso demonstra as disputas, interesses e discursos - ideologia - que marcam o processo de discussão e a aprovação das Bases, especialmente a do Ensino Médio. Ou seja, um processo fortemente ideológico, caracterizado por ideias, valores, normas e regras definidos pela classe dominante. Trata-se da prescrição de normas universais que ocultam as diferenças produzidas pela esfera econômica (Chauí, 2016).

Nessa perspectiva, o currículo configura-se como instrumento dessa legitimação e possibilita que determinados discursos sejam validados. Sendo assim, a BNCC Ensino Médio – BNCC-EM (Brasil, 2018c) expressa um jogo de interesses e de forças políticas em torno do

¹⁰ A Portaria nº 592/2015 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular composta por 116 integrantes indicados entre professores da educação básica ou superior e técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação (Brasil, 2015).

sistema educativo e da formação das juventudes brasileiras sob a égide dos ditames do mercado, como veremos adiante.

O contexto político pelo qual passava o país nos governos Lula e Dilma foi marcado por maior compromisso com ações políticas que visavam à promoção do acesso e da permanência dos estudantes à educação básica de melhor qualidade social, tais como: a inserção do eixo da diversidade no currículo; as mudanças nos processos de gestão da escola, enfocando o princípio da gestão democrática; a garantia de participação de discentes e docentes nos processos de discussão acerca da realidade escolar; entre outras. Tais ações poderiam contribuir para o reconhecimento das realidades do país e da necessidade de se pensar em políticas com o objetivo de atendê-las de forma democrática e equânime. Tem-se, nesse contexto, um dos resultados concretos, ou seja, a construção coletiva e participativa do Plano Nacional de Educação - PNE – 2014-2024 (Brasil, 2014), que foi sancionado pela presidente, e considerado o “epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira” (Dourado, 2017. p. 176).

Porém, a execução das estratégias do PNE, para o alcance das metas propostas, foi ameaçada devido ao acirramento da crise política instalada no país, em agosto de 2016. A presidente Dilma Rousseff foi afastada definitivamente pelo Congresso Nacional sob a égide de suposta prática de “pedaladas fiscais”¹¹. Essa decisão provocou inúmeras polêmicas e consolidou debates jurídicos, políticos e científicos quanto à legitimidade do processo que se desencadeou em golpe¹² e a descontinuidade do Governo, democraticamente eleito. Nesse contexto de insegurança política e jurídica, interrompe-se um ciclo de compromissos assumidos, com a implantação de políticas educacionais, articuladas às demandas da sociedade civil e retoma-se, no Governo Michel Temer (2016-2019), a reforma da educação alinhada a um projeto político voltado para as perspectivas neoliberais¹³.

Essas perspectivas engendram a construção da BNCC (Brasil, 2018c), no governo de Michel Temer, iniciada com a instituição de uma comissão de especialistas distinta do grupo de 2015 - Governo Dilma. Ainda nesse contexto, o presidente Michel Temer, por meio da medida provisória - MP 746/2016 (Brasil, 2016b), que instituiu a Reforma do Ensino Médio,

¹¹ Nomenclatura dada a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas. (Agência Senado, 2022). Em dezembro de 2022 a Comissão Mista de Orçamento, composta por 40 parlamentares, aprovou as contas presidenciais de 2014 e 2015, os dois últimos anos do Governo Dilma Rousseff (Senado Notícias, 2022).

¹² Termo utilizado em diversos trabalhos acadêmicos tais como teses e dissertações que enfatizam as estratégias utilizadas para o afastamento da presidente. Entre eles: Rocha (2019) e Garcia (2022).

¹³ Alternativa teórica, política, econômica, educativa e ideológica ao capitalismo do final do século XX, trata-se de um modelo econômico que, por meio de estratégias políticas e jurídicas, reforça a tentativa de saídas para a crise do capitalismo, apresentando desdobramentos para diversas áreas da sociedade, inclusive a da educação. (Frigotto; Ciavatta, 2003).

alegando caráter de urgência. Medidas provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata. Questiona-se o uso desse tipo de expediente legislativo para promover uma reforma no ensino médio em total descon sideração às discussões de grupos anteriormente constituídos para esse fim.

Em 2018, a Reforma do Ensino Médio - REM consolidada por meio da BNCC (Brasil, 2018v), apresenta como justificativas a necessidade de atender à demanda de legislações - Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) - e a urgência de uma alteração na estrutura curricular do EM. Com a realização de apenas onze audiências públicas¹⁴; diversas manifestações contrárias; ocupações de escolas e universidades em repúdio às alterações sugeridas, a referida MP é convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em continuidade ao processo que descon siderou as discussões, iniciadas em 2003 - Governo Lula - e em 2015 - Governo Dilma. E, em dezembro de 2018, é homologada a BNCC Ensino Médio por meio da Portaria MEC nº 331/18 (Brasil, 2018).

Nesse ínterim, a urgência da REM é também atrelada ao discurso da necessidade de ampliação do crescimento econômico do país. À época da apresentação da MP nº 746/16 (Brasil, 2016b), o discurso dos dirigentes do Ministério da Educação enfocava a relação educação profissional e crescimento econômico, ou seja, o discurso de que investir no “capital humano¹⁵” resulta em maior produtividade e conseqüentemente, potencializa a economia do país.

A teoria do capital humano (Schultz, 1973) atribui ao indivíduo a melhoria econômica do país. Nessa teoria, o trabalho humano, “atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores se reduz à mercadoria, força de trabalho, e tende a se confundir com emprego” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 63).

Sendo assim, a classe trabalhadora detém sua força de trabalho, e o detentor do capital se utiliza de sua condição para comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, reproduzindo a falácia de que o que é pago é justo. Por meio de mecanismos legais - a exemplo dos contratos de trabalho - a dissimulação fica respaldada e validada. Nessa

¹⁴ Organizadas pelo Conselhos de Educação em diversas cidades, entre elas: Brasília, Manaus, Olinda, Florianópolis. Algumas das audiências foram transmitidas via internet pelo canal Futura e pelo canal do MEC no Youtube, e outras canceladas devido a protestos (São Paulo e Belém).

¹⁵ “O capital humano é a noção familiar de que o conhecimento e as habilidades, derivados de educação, treinamento e experiência, representam alguns dos nossos mais valiosos recursos” (OECD, 2001. p. 3 - Tradução da autora). Assim, o capital humano é entendido pela OCDE como elemento capaz de auxiliar na promoção do desenvolvimento econômico, podendo contribuir com mudanças nos padrões de desigualdades regionais.

perspectiva, “a educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade tem sido utilizada com contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos dessa dissimulação” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 63).

Com base nesse ideário, desde a década de 1960, a educação passou a ser um dos temas centrais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE. A Resolução 1515¹⁶ da Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU, 1960) legitimou esse processo e, em resposta a essa resolução, ampliou-se o orçamento destinado à área de educação, particularmente nos países em desenvolvimento (Bernussi, 2014), condicionado à adoção de políticas públicas educacionais orientadas pelos princípios da OCDE.

Assim, na década de 1970 a 1980, a maioria dos países integrantes da OCDE aderiram às perspectivas orientadas por princípios neoliberais do campo político conservador e do bem-estar individual. Isso ocorre em contexto de crise de 1973¹⁷, do modelo econômico pós-guerra - contração do mercado e crise energética - que provocou a recessão do mundo capitalista.

Nesse contexto, as ideias neoliberais passaram a ter maior ênfase, as quais consistem em, entre outros aspectos, manter um Estado forte, capaz de romper com movimentos sindicais, e, Estado mínimo, quanto à intervenção econômica e aos gastos sociais. Ao mesmo tempo, convive-se com a desigualdade social como dinamizadora das economias, com a elevação da taxa de juros, com a diminuição de impostos sobre os rendimentos mais altos, com o corte de gastos sociais. O neoliberalismo torna-se um projeto bem estruturado que tem como eixo a promoção do desenvolvimento econômico mesmo que em detrimento às desigualdades sociais (Anderson, 1995).

No Brasil, as ideias liberais são consolidadas durante a ditadura militar (1964-1985). No estado democrático, no governo de José Sarney (1985-1990), também tais ideais foram difundidos e continuados no governo de Fernando Collor (1990-1992). Este último se intitulava “caçador de Marajás”, expondo a dilapidação do Estado brasileiro, negligenciando a histórica desigualdade na distribuição de renda, a precarização de serviços públicos essenciais e a

¹⁶ A resolução afirma que a assistência à formação, educação e investimento técnico deve ser considerado como um fator importante para o desenvolvimento econômico do país (ONU, 1960).

¹⁷ Na década de 1970 a 1980, muitos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) adotaram políticas neoliberais, influenciadas por princípios do campo político conservador e do bem-estar individual. Esse movimento ocorreu em um contexto de crise econômica global iniciada em 1973, marcada pela contração do mercado e uma crise energética significativa, conhecida como a Crise do Petróleo. Essa crise resultou em uma recessão profunda nas economias capitalistas, levando a uma reestruturação das políticas econômicas e sociais, com um foco maior em reduzir o papel do Estado na economia e promover o livre mercado (Costa, 2014; Carcanholo; Baruco 2021)

ausência de políticas sociais para a população mais pobre. Inicia-se no país a estruturação efetiva de políticas neoliberais. Entretanto, com os escândalos do Governo Collor, acusado de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras, houve grande agitação nas ruas por meio do movimento que levou ao seu *impeachment*.

Nesse período, explica Oliveira (1995), a sociedade civil responde ao ataque neoliberal, organizando-se de forma que se consolidam três grandes centrais dos trabalhadores: a Central Única dos Trabalhadores - CUT, a Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT e a Força Sindical - FS. Esses grupos organizados trazem uma perspectiva política diferenciada e uma nova pauta para o país, sinalizando os aspectos negativos de programas com vertentes na liberalização comercial, na atração de capitais estrangeiros, na privatização das estatais, na reestruturação do modelo empresarial brasileiro e na redução dos custos de exportação, principalmente referentes ao grande impacto social dessas políticas e à ampliação das desigualdades (Anderson, 1995, p.25).

Em continuidade, o Governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de dois mandatos (1994-2002) é marcado pela efetiva implantação da política neoliberal no Brasil. Em meio à crise econômica, o então Ministro Ciro Gomes impede o acordo entre montadoras de automóveis e sindicatos da categoria. Dentre os objetivos dessa ação, estava a desarticulação do sindicalismo brasileiro. Diferentemente dos países europeus, onde os neoliberais explicitam em suas campanhas as suas plataformas políticas; no Brasil, as propostas são veladas, necessitando-se analisar o tipo de apoio obtido pelos candidatos para ter clareza acerca da direção a ser tomada por eles. O acordo ocorreu durante a campanha do presidente Fernando Henrique Cardoso (Anderson, 1995).

Compreender os contextos históricos e políticos do país envolve apreender os interesses por trás das reformas e políticas educacionais, uma vez que estas afetam diretamente todos os cidadãos e têm objetivos nem sempre claros para a sociedade. Um exemplo é a consolidação do Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006 como uma organização da sociedade civil, com o intuito de auxiliar na tomada de decisões nas diferentes esferas públicas, bem como monitorar os indicadores e as políticas educacionais do país. Esse movimento, apoiado financeiramente por grupos empresariais, colabora com a OCDE na promoção de relatórios e análises que comparam o Brasil a outros países, propondo soluções e intervenções.

Alguns grupos buscam propagar o discurso da necessidade de uma reforma educacional e torná-la mais apazível. Dentre eles, os representantes do setor privado -

Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Fundação CESGRANRIO, Fundação Roberto Marinho, entre outros - atrelam a esse discurso a necessária melhoria da qualidade educacional. Para isso, atribui-se à (re)organização curricular o poder para se conquistar a qualidade almejada, enquanto “as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas” (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Ou seja, no bojo das decisões políticas sobre currículo, o governo brasileiro, a partir da década de 1990, adequando-se à reestruturação mundial da chamada “economia globalizada”, inclui as reformas na educação, inclusive no campo curricular, como necessárias para atender às demandas do mercado, tendo como premissa a necessidade de ajustar a educação/escola às mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas. Tais reformas foram orientadas especificamente por organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, que prescreveram, em seus documentos orientadores, políticas visando à competitividade, concorrência, qualidade, abertura de mercado, dentre outros aspectos (Malanchen; Santos, 2020).

O conceito de qualidade atrela-se necessariamente à avaliação de resultados e ao currículo, como se bastasse a simples (re)definição de conteúdos de ensino, passíveis de serem mensurados, para melhorar a qualidade da educação. Por sua vez, a avaliação educacional mantém relação com dada concepção de educação que não é dissociada de posições, crenças, valores e práticas sociais (Dourado, 2009). Trata-se da articulação entre educação, currículo e avaliação, em que a educação é subsumida ao “ensino de conteúdos e habilidades previamente definidas que reforçam a dimensão da educação como instrumento de controle social” (Macedo, 2012, p. 721).

A temática da qualidade na educação apresenta-se como argumento forte para a implantação da BNCC (Brasil, 2018c), além da necessidade de atender à avaliação externa de larga escala e enquadrar as escolas públicas e privadas nessa configuração, principalmente no tocante às áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Entretanto, melhorar desempenho, por meio de ampliação de carga horária, com o objetivo de focar o que é cobrado nas avaliações externas, não é necessariamente promover educação de qualidade. Há que se investigar melhor os objetivos por trás dessas (re)configurações; estudar e aprofundar-se sobre a temática, trazendo à tona o que fundamenta essa proposta e a quem ela serve.

Nessa “nova” forma de organização curricular para a oferta do Ensino Médio, promovida pela Base (Brasil, 2018c), enfoca-se uma ampliação do controle de mercado e

controle científico, objetivando ranquear resultados escolares por meio de modelos de competências que se reduzem a treinamento, fórmulas e metas para atender aos mecanismos de avaliações externas. Ou seja, a pauta de mudança está em torno de jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Dessa forma, apresentar os aspectos contraditórios da política curricular brasileira requer análise acerca do que a orienta fundamentalmente, ou seja, a organização da Base enfoca os saberes determinantes para a construção dos currículos escolares, porém, o que deveria ser privilegiado são os objetivos educativos, que determinam a seleção dos saberes que deverão organizar e compor o conteúdo curricular (Saviani, 2020).

Entretanto, na BNCC (2018c) são enfocados os conteúdos e não os objetivos educativos para a construção e consolidação de conhecimentos. O enfoque em objetivos educativos, de forma ampliada, não apresentaria a necessidade de uma Base que assumisse o lugar de um currículo, mas apenas de um documento que orientasse os profissionais de educação para a construção dos currículos subnacionais¹⁸.

Ao focar conteúdos e competências, a BNCC (2018c) toma praticamente o lugar do currículo e deixa pouca possibilidade de construção democrática dos projetos pedagógicos e curriculares pelos profissionais da educação e comunidade escolar, conforme previsto na LDBEN, artigo 14 - quanto às normas da gestão democrática na participação na construção do projeto pedagógico - e artigo 15 - quanto à autonomia pedagógica da instituição (Brasil, 1996).

Portanto, o foco em políticas curriculares requer relacioná-las ao tipo de educação que as referenciam, a quem e a que elas servem. É preciso, assim, elucidar a concepção de educação que se tem e quais desdobramentos se estabelecem para esse campo de conhecimento. Dessa forma, a intencionalidade do fazer pedagógico atrela-se ao que é estabelecido no currículo, portanto, é preciso ter clareza da concepção de ensino e de aprendizagem que se pretende adotar concomitantemente ao trabalho do currículo, bem como a articulação de toda prática docente e discente (Vasconcellos, 2009).

Os responsáveis pela elaboração de prescrições e currículos escolares devem desenvolver propostas nas quais sejam enfatizados os conhecimentos, as metodologias, a relação professor-aluno e a avaliação, tratadas de maneira articulada. Mais que estruturar o currículo e organizar disciplinas, é importante percebê-lo como campo de conhecimento capaz

¹⁸Termo utilizado para apresentar a relação hierarquizada entre a BNCC e os currículos de estados, municípios e Distrito Federal. (Paula, 2021).

de definir, influenciar e/ou legitimar práticas que objetivem um resultado específico, qual seja, a garantia do direito de todos aprenderem e se desenvolverem de forma integral.

A BNCC/EM se autodefine como um “documento plural e contemporâneo” que tem como foco promover “a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais” (Brasil, 2018c, p. 5 - grifos nossos). Cada uma dessas palavras enseja uma multiplicidade de sentidos, de saberes, de proposta de valorização da experiência, de defesa de igualdade de oportunidades, de abertura para realização de currículos com base nas diferenças.

Em contrapartida, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) delegue aos entes federados a autonomia para a elaboração de seus próprios currículos, o Estado traça diretrizes que não consideram as diversidades de um país com abrangência continental. Cabe questionar a forma como tal autonomia, pluralidade e equidade serão garantidas, tendo em vista a padronização que caracteriza a BNCC (Brasil, 2018c).

Nessa perspectiva, autores como Sacristán (2013, 2017), Sacristán *et al.* (2011); Apple (2006) discutem a centralização e o caráter das decisões políticas sobre currículo, problematizando acerca do percurso e de quem dita a autonomia da execução de um currículo elaborado em uma instância central; e sobre como lidar com processos contraditórios nas políticas de regulação do currículo.

Dessa forma, compreender o processo de reestruturação curricular para o Ensino Médio vai além da simples visualização de um documento estanque, pois o currículo é muito mais que um documento, ele expressa o que, o como, o quando, o porquê, o para quê e o quanto se estabelece para a formação dos sujeitos (Sacristán, 2013), ou seja, uma matriz curricular tem intencionalidade política e pedagógica, expressa relação de poder, ideologia, perspectivas de culturas privilegiadas, entre outros aspectos.

Tal intencionalidade articula-se às perspectivas políticas contextualizadas historicamente, ou seja, no contexto brasileiro atual, à concepção de educação vinculada a propostas empresariais com ideais de competitividade, concorrência, qualidade. Essa concepção educacional, em consonância às “pedagogias das competências”, enfoca a responsabilização individual dos sujeitos por seus respectivos sucessos e fracassos, dentre outros aspectos, que caracterizam a Base como proposta com razão técnico-instrumental.

Para os fins que almeja, a BNCC (Brasil, 2018c) apresenta uma parte geral - comum a todos os alunos - e Itinerários Formativos - objeto desta pesquisa, a serem ofertados de acordo com as possibilidades e adequabilidades de cada sistema de ensino, sendo obrigatória a oferta

de pelo menos um dos cinco itinerários previstos na Base. Os Itinerários Formativos (Brasil, 2018c), que compõem a parte flexível do currículo, perfazem o total de 1.200 horas da carga horária total prevista para o Ensino Médio - 40% do total. Quatro (4) dos itinerários enfocam o aprofundamento nas áreas de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciência Humanas e Sociais - e um (1) enfoca a formação técnico-profissional. Esses Itinerários Formativos são contemplados distintamente nos currículos das redes de ensino, acerca disso este estudo se ocupará.

Com essa proposta, o Ministério da Educação afirma que a reforma atende aos estudantes, delegando-lhes o poder de escolha por uma formação que atenda às suas necessidades imediatas, podendo inclusive optar por uma formação técnico-profissionalizante, o que pressupõe a flexibilização curricular. Porém, algumas críticas são apresentadas por pesquisadores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Nosella, 2016; Sacristán, 2011; Malanchen; Matos; Orso, 2020) que consideram tal justificativa uma falácia, visto que essa flexibilidade poderá, inclusive, ocasionar desigualdade na oferta e nas condições reais dos IF, devido às diferenças presentes no país.

Em relação às escolas privadas, de maneira geral, essas possuem maiores condições de oferta de itinerários diversificados, levando em consideração a realidade educacional no Brasil - escolas públicas *versus* escolas privadas - no tocante a número de professores, condições físicas, condições materiais, entre outros aspectos.

Por oportuno, conforme a BNCC (2018c), o enfoque em itinerários, que aprofundam as áreas do conhecimento, possibilitará maior preparo do aluno para o ingresso no ensino superior, tendo em vista que os exames se respaldam nos conteúdos abordados por essas áreas. Por sua vez, o itinerário profissionalizante configura a formação no nível tecnológico que atende à demanda de mercado de trabalho em nível técnico. (Brasil, 2018c). Esse modelo de formação pode privilegiar a ascensão ao ensino superior aos alunos das escolas privadas; enquanto os alunos da escola pública, possivelmente, terão que focar seus esforços no ensino profissionalizante, nem sempre como um “projeto de vida”, mas como única possibilidade.

O processo de construção e consolidação do Novo Ensino Médio (2017-2022) demanda de vários órgãos públicos o acompanhamento sistemático de suas fases. No campo acadêmico, o debate sobre essa temática, além de contemplar uma dinâmica da atualidade, tem como resultado a contribuição científica sobre o tema com o olhar estruturado com fundamentos na pesquisa científica que promoverá a contribuição efetiva para a sociedade.

Com a continuidade dos debates em torno da BNCC (Brasil, 2018c) e o retorno de um governo do campo progressista à Presidência da República (3º Governo Lula – 2023 a 2027), novas discussões emergiram, trazendo o Ensino Médio novamente à tona e impulsionando seu processo de reestruturação, o que veio a ser denominado, nos veículos midiáticos, como “Reforma da Reforma” ou “Novo Ensino Médio 2024/ 2025”.

Gomes (2022) explica que o NEM enfrentou críticas de diversas ordens devido a falhas logísticas - que já eram previstas desde a concepção do projeto -, além de contradições políticas significativas. Um dos principais problemas logísticos relacionou-se especificamente aos Itinerários Formativos, cuja escolha, em teoria, deveria ser feita pelos próprios estudantes para atender às suas próprias demandas. No entanto, a falta de infraestrutura adequada comprometeu a proposta.

No campo das contradições políticas, destaca-se a falácia de possibilidade de escolha que acaba sendo pré-determinada pelas condições materiais das escolas, dos professores e dos estudantes, em especial aqueles de classes sociais menos favorecidas (Gomes, 2022). Sendo assim, em junho de 2024, após ter passado por aprovação pela Câmara dos Deputados, o novo texto foi aprovado pelo Senado Federal, com algumas alterações tais como a redução da carga horária dos Itinerários Formativos pela metade - de 1200 h/a para 600 h/a. As alterações serão detalhadas no percurso desta Tese.

Diante do exposto nesta seção, percebe-se que a Reforma do Ensino Médio reflete um projeto político que priorizou a adaptação da educação às exigências do mercado, em detrimento de uma formação integral e democrática. A desconsideração de debates anteriores, a imposição por meio de medidas provisórias e a flexibilização curricular evidenciam uma concepção instrumental da educação, alinhada a interesses neoliberais. Contudo, a retomada das discussões no governo Lula (2023-2027) e as recentes alterações na carga horária dos Itinerários Formativos indicam a possibilidade de revisão crítica dessa política. Assim, compreender o contexto político da reforma é essencial para analisar seus limites e potencialidades, bem como para repensar o Ensino Médio como um espaço de formação cidadã, e não apenas de atendimento a demandas econômicas.

A seção seguinte trata do percurso teórico-metodológico, com o objetivo de apresentar as realidades pesquisadas e detalhar os procedimentos adotados para a produção, organização e análise dos dados.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DAS REALIDADES ESTUDADAS

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência (Marx, 2008, p. 21).

Reforçando o visto no capítulo anterior, a Reforma do Ensino Médio surge em um contexto de disputas ideológicas e econômicas que marcaram as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Desde as discussões iniciais no governo Lula (2003-2007) até sua implementação no governo Temer (2016-2018), a reforma oscilou entre propostas democráticas e uma agenda neoliberal, privilegiando a flexibilização curricular alinhada ao mercado. A análise desse processo expõe as contradições da BNCC, os efeitos da descontinuidade política e a centralização das decisões, aspectos centrais para compreender os limites e impactos da reforma. Assim, buscou-se, na pesquisa, ir além da aparência, pois, “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas” (Vygotsky, 2004, p. 150).

Logo, analisar as prescrições curriculares sob essa ótica possibilita perceber que os discursos educacionais, como a promoção do protagonismo juvenil ou o modelo de autorregulação - temáticas apresentadas nos documentos -, não são meramente construções ideológicas desvinculadas das realidades sociais, pois refletem as contradições e tensões do contexto social e econômico em que estão inseridos.

Dessa forma, a ênfase em uma educação centrada em escolhas individuais e na autorresponsabilidade alinha-se às práticas e valores de uma sociedade neoliberal, em que o sucesso e o fracasso são frequentemente vistos como resultado de decisões individuais, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam essas ‘escolhas’. Portanto, as ideias e valores presentes nas prescrições curriculares não surgem de uma consciência pura ou descontextualizada, mas estão profundamente enraizadas no ser social das instituições e dos sujeitos envolvidos na elaboração desses normativos.

Em uma pesquisa acadêmica, deixar explícito que se está adotando uma abordagem qualitativa, mesmo quando se utiliza o Método Histórico-Dialético marxiano, é crucial para a clarificação metodológica e para o rigor científico do estudo. Embora o método marxiano, com sua ênfase em análise profunda das relações de poder e das dinâmicas sociais, já implique uma abordagem qualitativa, enunciar essa escolha metodológica assegura que não haja ambiguidade

quanto à natureza do trabalho empreendido. Assim, reconhecendo que o óbvio precisa ser apresentado, reiterar o enquadramento qualitativo promove uma compreensão clara entre os leitores e pares acadêmicos sobre a escolha intencional de priorizar a subjetividade, a exploração em profundidade e a análise crítica da realidade social.

Essa explicitação também reforça o compromisso da pesquisadora com uma investigação que busca compreender não apenas as estruturas e fenômenos em si, mas também as experiências humanas e as contradições subjacentes a essas estruturas, alinhando-se assim às premissas de transformação social e crítica emancipatória que permeiam a tradição marxiana. Dessa forma, a clareza metodológica não só fortalece a integridade da pesquisa, como também garante uma recepção mais precisa e informada dos argumentos e conclusões apresentados.

Diante do exposto, a elaboração de caminho teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa buscou estabelecer coerência com as realidades das redes de ensino público do Acre - AC, do Ceará - CE e do Distrito Federal - DF, com o objeto a ser estudado – prescrições curriculares para os Itinerários Formativos –, e a base epistemológica orientadora da pesquisa.

Uma das etapas para a referida compreensão foi a leitura flutuante dos diversos materiais, já no momento de organização do Projeto de Pesquisa. Esse processo possibilitou à pesquisadora uma imersão na realidade a ser estudada e, uma, ainda incipiente, compreensão da estrutura organizacional das Secretarias e dos documentos produzidos para a nova configuração do Ensino Médio nas respectivas redes de ensino.

A escrita da Tese exigiu um estudo mais aprofundado dos documentos, de forma a auxiliar na análise do objeto. O estudo mais sistemático enfocou o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Médio – educação e excelência para todos (Acre, 2021); o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio (Ceará, 2021) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021a).

Figura 5 - Prescrições Curriculares do Acre, do Ceará e do Distrito Federal



Fonte: Acre (2021); Ceará (2021) e Distrito Federal (2021a)

Dessa maneira, foram realizadas as leituras flutuantes dos documentos e destacados os excertos que apresentavam características do modo de as instituições organizarem seus respectivos currículos. Enfocou-se, nesse momento, duas dimensões: a estrutural, na qual se contemplou a organização do documento, sua estrutura textual; e a organização do currículo prescrito. Na dimensão conceitual-teórica, foram examinados os principais teóricos e concepções de educação e currículo presentes nos documentos.

Esse olhar inicial se tornou factível pela leitura anterior, no momento da elaboração do Projeto de Pesquisa, quando foi possível perceber as características inerentes aos documentos. Portanto, ressalta-se que não foram dimensões previamente estabelecidas pela pesquisadora, mas fruto das leituras flutuantes que embasaram e orientaram a construção da pesquisa.

Ressalta-se que não houve a intenção de análise comparativa dos documentos, mas, sim, compreender como cada Secretaria estrutura sua organização curricular e, dessa forma, proporcionar uma aproximação às realidades, apreendendo seu movimento, percebendo suas

contradições para corroborar ou refutar as premissas apresentadas inicialmente no processo de organização da pesquisa.

O estudo de caso múltiplo é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo em profundidade, em contextos reais distintos, mas com o mesmo enfoque temático (Yin, 2015), no caso desta pesquisa: o Novo Ensino Médio e as prescrições curriculares em três Secretarias de Educação - AC, CE e DF.

Consequentemente, neste estudo, a opção pela abordagem qualitativa apoiou-se na ideia de que esta é uma perspectiva que tem contribuído e ampliado as bases para a compreensão e possíveis encaminhamentos dos problemas que apresentam os sistemas de ensino nacional (Triviños, 2019). Ao focar tal abordagem, apresentam-se quatro características que a fundamentam, baseadas em Yin (2016). São elas:

1ª – Relação do significado da vida das pessoas no ambiente em que elas vivem: há sujeitos desempenhando seus papéis diuturnamente e suas ações impactam no objeto a ser estudado. Assim, os sujeitos dessa pesquisa – gestores nas Secretarias de Educação no exercício de sua atividade laboral – atuam de alguma forma na prescrição dos Itinerários Formativos e suas ações e significações têm desdobramento direto no objeto a ser pesquisado.

2ª – Representação das perspectivas dos sujeitos participantes do estudo: os gestores nas Secretarias de Educação foram ouvidos, por meio de entrevistas qualitativas¹⁹, com a intencionalidade de discutir as significações por eles constituídas acerca das prescrições curriculares e seus possíveis desdobramentos na organização do trabalho escolar.

3ª – Abordagem das condições contextuais que podem influenciar, e influenciam, nos eventos estudados: a forma como as Secretarias de Educação orientam, acompanham e avaliam a oferta de Itinerários Formativos pelas escolas das redes públicas influenciou diretamente a compreensão do objeto de pesquisa.

4ª – Interpretações acerca dos fenômenos emergentes, de forma a produzir novas revelações dos cotidianos estudados: sob essa perspectiva, a pesquisa possibilitou ir além de determinismos isolados, contribuindo para o desvelamento de contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação.

As características listadas permitem refletir sobre o impacto das políticas educacionais e curriculares na reprodução ou transformação das condições materiais e ideológicas da sociedade. As relações de produção influenciam ideologias e estruturas educacionais, que, por

¹⁹ “Tipo de entrevista em que o objetivo do pesquisador é revelar os sentimentos e interpretações de um participante do ponto de vista do próprio participante, [... assumindo, assim], um formato mais conversacional” (Yin, 2016, p. 276).

sua vez, refletem as relações de poder e as contradições entre classes sociais, impulsionando a história. (Marx; Engels, 1965). Nesse sentido, fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD) como método para compreender o movimento do real.

Compreende-se, assim, que uma perspectiva fundamental do Materialismo Histórico-Dialético é a priorização da realidade material e social na formação da consciência humana. Essa ideia pauta-se na influência das condições sociais, econômicas e históricas sobre o pensamento e a visão de mundo dos indivíduos (Badiou; Althusser, 1979).

Em vez de entender a consciência como algo independente ou preexistente, Marx (2008) argumenta que a forma como os indivíduos percebem o mundo, suas crenças e ideologias são moldadas por suas experiências dentro de um contexto social específico. Isso significa que as relações de produção, as estruturas de classe, as condições de trabalho e os modos de vida são determinantes para a forma como a consciência humana se desenvolve. Em outras palavras, o “ser social” — as condições materiais em que as pessoas vivem — molda a maneira como elas pensam, agem e se posicionam no mundo.

Com base na opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, de forma a compreender a realidade por meio da análise de seu movimento e dos sujeitos que nela agem, assumiu-se a perspectiva crítico-dialética com base em pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD). Compreende-se, assim, as vertentes material, histórica e dialética (Wachowicz, 2001)

- A **material**, porque partiu-se da materialidade, do real – currículos, prescrições, perspectivas dos gestores;
- a **histórica**, pois se apoiou em determinado momento histórico, concreto, ou seja, houve a necessidade de historicizar o objeto para que, por meio dessa perspectiva, fosse possível compreender suas condições objetivas – a exemplo da contextualização da Reforma do Ensino Médio, desvelando as questões sociais e políticas que a fundamentam; e
- a **dialética**, visto que enfocou o movimento entre o empírico e o pensado, ou seja, partiu-se da representação do empírico – a leitura e categorização das prescrições curriculares, as significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa acerca das prescrições curriculares para os Itinerários Formativos – que foi obtida pelas entrevistas qualitativas como ato cognitivo inicial, caótico e confuso.

Dessa forma, ao considerar tais vertentes como determinações abstratas que possibilitaram a formulação de conceitos simples — inferências da pesquisadora sobre o objeto

—, essas abstrações se ampliaram por meio das múltiplas determinações que levaram à reprodução do concreto pelo pensamento, ou seja, pelo campo das ideias (Marx, 1971).

O estudo analisou como o ambiente influencia as experiências e percepções dos sujeitos, conectando-se ao significado que atribuem às suas vidas. Nesse contexto, foram consideradas as condições que moldam esses eventos, como o papel das Secretarias de Educação na orientação e avaliação da oferta de Itinerários Formativos. Compreender essas dinâmicas permite entender as interações entre políticas educacionais e realidades sociais, evidenciando o impacto das condições materiais na vivência e percepção dos sujeitos sobre suas trajetórias educativas.

A construção de um processo teórico-metodológico que abarque o movimento real, reproduzido e interpretado no plano ideal — pensamento — exige uma metodologia que considere as múltiplas determinações sociais do fenômeno educativo, indo além do senso comum e das aparências (Netto, 2011). Nesse sentido, buscou-se explicações coerentes e racionais para os fenômenos estudados: as prescrições curriculares para os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, elaboradas por redes de ensino do Acre, Ceará e Distrito Federal.

Compreender o movimento do real demandou múltiplas abstrações, partindo da dimensão empírica para a idealização da realidade. As prescrições curriculares analisadas expressam um todo maior — BNCC (Brasil, 2018c), Novo Ensino Médio e Políticas Curriculares. No entanto, esse todo não se reduz à soma das partes, mas à articulação dessas partes com suas diferenças e contradições, cuja análise foi central na pesquisa. No contexto do doutorado, o currículo prescrito e os coordenadores das Secretarias de Educação integram essa totalidade. Assim, sujeito e objeto são partes de um mesmo conjunto, e analisa-los isoladamente seria incoerente, pois cada parte expressa a totalidade.

Dessa forma, no estudo de caso, foram apresentadas múltiplas variáveis de interesse, bem como variadas fontes de evidência, como os currículos nacionais; os currículos subnacionais; as significações constituídas pelos gestores nas respectivas Secretarias; os contextos sociais, políticos e históricos das realidades pesquisadas; visando à compreensão da realidade concreta.

Diante disso, nota-se que, portanto, para a compreensão da realidade concreta, é necessário categorizá-la. “Categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (Cury, 1985, p. 21).

Foram utilizadas, como suporte para a análise da investigação científica proposta, as categorias ontológicas do MHD, as quais serão detalhadas a seguir: totalidade, contradição e mediação; acrescidas das categorias apontadas por Cury (1985): reprodução e hegemonia, devido a sua abrangência e convergência para a realidade educacional.

A categoria **contradição** é a base de uma metodologia dialética. Pela contradição, exprime-se a essência do movimento no qual se revelam os conflitos, as incongruências, as divergências que constituem o ser social (Lukács, 2013), assim,

A contradição garante a simultânea negação e afirmação do ser. Ele é e não é ao mesmo tempo. A realidade humano-social é atividade de permanente recriação e criação do homem pelo trabalho na satisfação de suas necessidades e na construção das possibilidades de sua liberdade, mas essa atividade se realiza em determinado e preciso marco histórico-cultural e, no caso, da ordem burguesa, o trabalho se realiza na grande tensão e contradição de suas dimensões alienantes e humanizadoras, na qual se mostra simultaneamente, como o seu algoz e tirano, assim como aponta para as possibilidades de construção do reino da liberdade. Nesse processo é preciso ter-se o entendimento de que a realidade está em permanente movimento e desenvolvimento; o qual não é linear, mas sim contraditório e com rupturas, fazendo brotar a negação, mas também com continuidades (Faria, 2011, p.53-54).

Por meio das contradições, é possibilitado o movimento e a transformação social, de forma que “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade e... não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las; também cabe à pesquisa descobri-las.” (Netto, 2011, p. 57). Buscou-se, assim, aproximação com as significações constituídas pelos sujeitos da pesquisa acerca das prescrições curriculares, suas contradições e aproximações nas distintas realidades estudadas.

Para tal, foram buscadas as significações nos excertos selecionados das entrevistas e dos documentos que foram organizados em planilhas eletrônicas – *Microsoft Excel* –, gerando pré-indicadores. No documento da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre - SEEAC (Acre, 2021), foram sinalizados 161 excertos; no da Secretaria de Educação – SEDUC-CE (Ceará, 2021), 185; e no da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (2021), 163 excertos.

Os pré-indicadores versaram sobre diversos tópicos que refletem as concepções de educação e currículo presentes nos documentos. Esses tópicos foram sintetizados em nuvem de palavras²⁰ e destacaram temas como: *formação integral; equidade no acesso ao conhecimento;*

²⁰ A nuvem de palavras foi construída com base nos tópicos mencionados nos pré-indicadores. Dessa forma, retirou-se do texto o excerto de fala que correspondeu ao pré-indicador e sinalizou-se, em termos de duas a quatro palavras, a temática expressa no pré-indicador, por sua vez essas palavras foram inseridas no software *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud>).

democráticas e cidadãos também foram temas de destaque, com a escola sendo apresentada como um espaço de aprendizagem da cultura e da democracia.

Assim, a análise das prescrições curriculares, à luz da categoria de contradição, revelou as tensões subjacentes que permeiam os discursos e orientações educacionais presentes nos documentos. A contradição, como base da metodologia dialética, exprimiu a essência do movimento que evidencia os conflitos, as incongruências e as divergências que constituem a realidade social, conforme apontado por Lukács (2013). Esse conceito é essencial para compreender como os currículos dialogam com as diferentes dimensões da formação educacional e como essas interações estão marcadas por conflitos internos.

A categoria **totalidade** justifica-se porque não se busca a compreensão particular do real, mas a capacidade de relacionar totalidades. Apresenta-se, assim, na perspectiva marxiana, a sociedade como um sistema complexo em que cada parte se conecta e se relaciona entre si e com o todo, pois compreender a realidade social requer envolver os diferentes contextos que a compõem. Dessa maneira, a visão crítica da pesquisadora a orientou para a compreensão de que tudo se conecta entre si, e que as relações existentes ampliam a visão do objeto de estudo de forma a oferecer possibilidades de análises mais complexas do movimento do real (Lukács, 2013).

No contexto da pesquisa de doutoramento, como mencionado, destaca-se a busca pela síntese das múltiplas determinações do real, não pela junção de suas partes. Ou seja, compreender as prescrições curriculares nos contextos sociais e históricos em que são elaboradas, incluindo suas contradições. Essa categoria permitiu analisar a realidade como um sistema complexo, em que as partes se conectam entre si e com o todo. O conceito foi central no exame das prescrições curriculares e nas entrevistas com gestoras das Secretarias de Educação (SEEDF, SEDUC-CE e SEAC), ampliando a visão do objeto de estudo ao considerar interações entre contextos sociais, históricos e institucionais.

As prescrições curriculares foram analisadas não de forma isolada, mas em sua inserção em contextos mais amplos. Cada rede de ensino – DF, CE e AC – está vinculada a uma realidade social distinta, que influencia diretamente os critérios para escolha dos IF e a reestruturação curricular. As entrevistas revelaram que essas escolhas não são meramente técnicas, mas refletem especificidades econômicas, culturais e políticas locais, ou seja, a categoria totalidade evidenciou que a estrutura curricular prescrita vai além de uma organização pedagógica: expressa interações sociais, políticas e ideológicas que definem os caminhos oferecidos aos estudantes: protagonismo juvenil, flexibilidade dos itinerários e autorregulação,

por exemplo, resultam de políticas educacionais moldadas por contextos específicos, em que atuam forças como neoliberalismo, equidade educacional e demandas econômicas locais.

Ao relacionar as prescrições com as falas das gestoras, nota-se que as decisões curriculares respondem a essas demandas, mas também carregam contradições. A totalidade das relações sociais e econômicas reflete-se nas escolhas que moldam o currículo, demonstrando que a educação está entrelaçada com dinâmicas sociais, históricas e políticas locais e nacionais.

A categoria **mediação** refere-se à compreensão de que o real não é visto em partes sem relações entre si, mas na reciprocidade dos nexos que constituem determinada realidade. Os sistemas de mediação articulam as totalidades (Netto, 2011). O par dialético mediação-imediato permite maior compreensão dessa categoria. Aquilo que não é imediato é mediado. Pela mediação considera-se a interação dinâmica entre sujeito e objeto, sem hierarquizá-los. Exemplificando:

[...] cozinhar ou assar carne é uma mediação, mas comer a carne cozida ou assada é, nesse sentido, um fato tão imediato como o de comer a carne crua, ainda que esse último seja natural e o primeiro, social. O trabalho sempre produz, pois, em seu desenvolvimento ulterior, séries inteiras de mediações entre o homem e o fim imediato que, em última análise, ele se empenha em conseguir. (Lukács, 2013, p.95).

A pesquisadora interpretou a realidade considerando as relações entre estrutura, conjuntura e cotidiano, bem como a mediação dos contextos, acontecimentos, atores e forças sociais (Martinelli, 2005). No contexto da tese, a categoria de mediação permitiu compreender as contradições na elaboração e implementação da BNCC/EM (Brasil, 2018c) e no desenvolvimento dos Itinerários Formativos, evidenciando que os fenômenos educacionais não ocorrem de forma isolada, mas em um sistema dinâmico e contraditório de interações.

A mediação possibilita entender a reciprocidade entre os elementos envolvidos nesse processo, sem hierarquizá-los. A BNCC/EM (Brasil, 2018c), por exemplo, não é apenas um documento técnico, mas um produto de pressões e influências sociais, políticas e econômicas. Sua elaboração não pode ser vista como um fato imediato, mas como um processo atravessado por interesses, ideologias e disputas.

As contradições da BNCC/EM e dos IF decorrem dessas mediações em diferentes níveis. A implementação dos itinerários envolve fatores como infraestrutura escolar, formação docente, financiamento e expectativas sociais, que interagem dialeticamente, gerando tensões entre o prescrito e o realizável. Lukács (2013) esclarece que a aparente imediatividade da BNCC mascara um processo mediado por políticas públicas, relações de poder e capacidades

institucionais. Assim como cozinhar a carne antes de consumi-la é um processo mediado por fatores sociais e culturais, a concretização dos Itinerários Formativos depende de um conjunto complexo de condições estruturais.

Portanto, a mediação é central para entender a BNCC e os IF, revelando que sua implementação não é linear, mas resultado de múltiplas interações entre agentes, instituições e contextos. Compreender essas mediações permite uma análise crítica das possibilidades e limites da BNCC (Brasil 2018c), evidenciando o papel dos sistemas de mediação na organização da realidade educacional.

A categoria **reprodução** refere-se à busca por compreender as condições que possibilitam às instituições manterem suas relações básicas, ou seja, a tendência de reproduzirem tendências da sociedade. Na pesquisa, ressaltou-se a condição dos sujeitos pesquisados em perceberem os impactos das prescrições curriculares para os itinerários formativos e sua relação com a manutenção do *status quo*, o estranhamento a essa realidade (im)posta e a necessidade de superá-la. Tendo em vista essa relação,

o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis (Mészáros, 2007, p. 295)

A categoria **hegemonia** apresenta-se como forma de indicar estratégias políticas e as relações de classe que permeiam a sociedade impactando em processos de toda natureza, inclusive, os relacionados ao campo educacional. Conscientes ou não do impacto de seu papel social, os sujeitos da pesquisa têm relação direta com o objeto de estudo: prescrições para os Itinerários Formativos; por isso foi relevante analisar como eles compreenderam esses processos e seus desdobramentos na realidade estudada, uma vez que as diretrizes para uma educação mais humanizada e capaz de perceber e interferir no real deva partir dessa compreensão. Percebeu-se, assim, a influência entre as políticas curriculares, os sujeitos responsáveis pela elaboração ou adequação dessas políticas e os resultados pretendidos para o campo educacional e social.

A categoria **reprodução** refere-se à tendência das instituições, como a escola, de manter e perpetuar a estrutura social existente. Na pesquisa, essa ideia reflete-se na análise dos impactos das prescrições curriculares sobre os IF. Com base na premissa de que a BNCC (Brasil, 2018c) acelera a formação das juventudes e amplia as diferenças entre o ensino público e privado, restringindo o acesso ao ensino superior, a reprodução do *status quo* é evidente. As

prescrições curriculares reproduzem desigualdades já presentes na sociedade ao criar um sistema educacional que, ao invés de oferecer equidade, reforça a fragmentação educacional entre diferentes redes de ensino.

Nesse sentido, a condição dos sujeitos pesquisados em reconhecerem os impactos dessas prescrições e seu estranhamento frente à realidade imposta indica a percepção de que a reprodução das desigualdades não é apenas um processo educacional, mas também um reflexo de uma estrutura social mais ampla.

Soma-se a isso a definição de diretrizes inconsistentes ou descontextualizadas da realidade material das redes de ensino que acaba deixando a cargo dos professores a tarefa de "modelar" o currículo (Sacristán, 2007), muitas vezes sem o suporte necessário para efetivar mudanças na prática. Isso, por sua vez, perpetua um ciclo de reprodução de práticas educacionais fragmentadas, que não conseguem romper com as desigualdades preexistentes. A reprodução aqui se dá não só na estrutura do currículo, mas também nas práticas pedagógicas cotidianas, que muitas vezes não conseguem superar as limitações impostas pelas prescrições curriculares.

Por sua vez, a categoria **hegemonia**, refere-se ao controle e à liderança ideológica de uma classe ou grupo dominante sobre a sociedade, não apenas pela força, mas pela construção de consenso e pela internalização de valores e normas. No campo educacional, a hegemonia se expressa nas estratégias políticas que moldam as prescrições curriculares e orientam o desenvolvimento dos itinerários formativos. A BNCC (Brasil, 2018c), ao apresentar diretrizes que aligeiram a formação e limitam o acesso ao ensino superior, reflete uma hegemonia que valoriza a formação de um trabalhador ajustado às demandas do mercado, ao invés de uma educação crítica e emancipadora, conforme preconizado por Freire (1997).

Os sujeitos da pesquisa, ao lidar com as prescrições curriculares e organizacionais dos IF, tanto acadêmicos como técnico-profissional, mesmo que não estejam plenamente conscientes do impacto de seu papel social, participam de um processo educacional que reproduz relações de poder e classe. A forma como essas prescrições são implementadas e compreendidas pelos gestores e professores das redes de ensino está diretamente ligada às dinâmicas hegemônicas que permeiam a educação brasileira. Essas dinâmicas determinam, em grande parte, quais são os valores e prioridades que orientam o currículo, muitas vezes reforçando uma visão instrumental da educação, voltada para a adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Assim, a análise da hegemonia no contexto dos itinerários formativos mostra que as estratégias políticas que sustentam as prescrições curriculares não são neutras, mas refletem interesses de classe. A ausência de critérios claros para a escolha dos Itinerários Formativos é uma manifestação dessa hegemonia, pois deixa implícito que a formação dos estudantes deve ser moldada conforme as necessidades imediatas do mercado, sem uma discussão mais ampla sobre os impactos sociais e educacionais dessa abordagem. Os desdobramentos dessa hegemonia sobre o currículo são evidentes na prática pedagógica, nas quais o "currículo em ação" (Sacristán, 2007) muitas vezes reproduz as mesmas desigualdades e limitações que as diretrizes curriculares perpetuam.

A relação entre reprodução e hegemonia nas premissas da Tese explicita que as prescrições curriculares não apenas reproduzem as desigualdades e a estrutura social existente, mas o fazem por meio de uma hegemonia que naturaliza e legitima essas desigualdades. A BNCCEM (Brasil, 2018c), ao acelerar a formação e restringir o acesso ao ensino superior, e a indefinição sobre os IF, reforça um sistema que beneficia alguns em detrimento de outros, sem questionar as condições estruturais que produzem essas diferenças.

Sendo assim, ao compreender as prescrições curriculares a partir dessas categorias, torna-se possível uma análise mais crítica dos mecanismos que mantêm o *status quo* educacional.

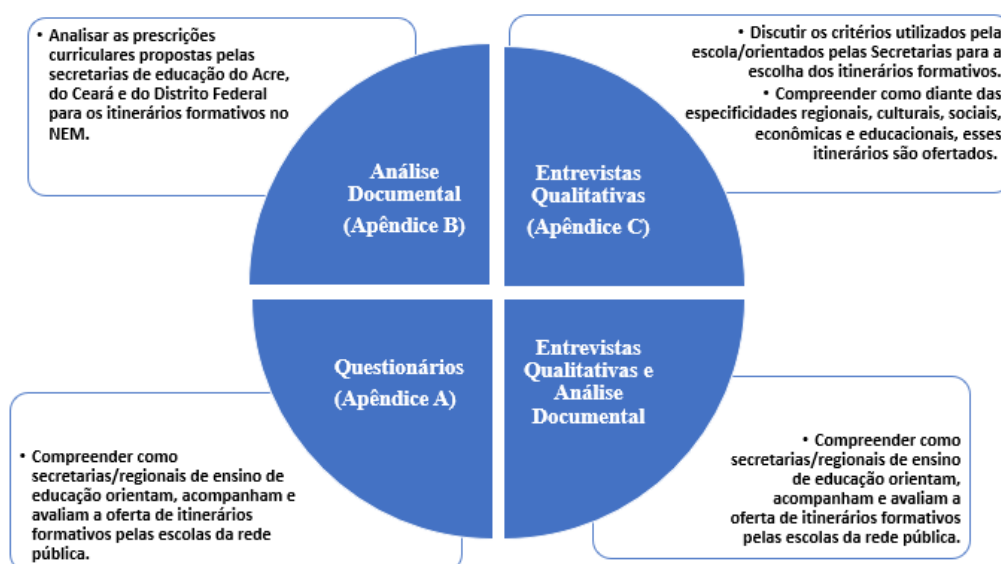
Nesse sentido, os profissionais da educação assumem o papel de intelectuais responsáveis por manter ou alterar as relações preestabelecidas hegemonicamente. Eles podem vir a contribuir, por meio de suas análises e críticas sobre a realidade, para uma nova visão social e podem influenciar o comportamento das pessoas do grupo que integram (Secretarias de Educação, escola, comunidade); assim como o processo de tomada de decisões por meio dos espaços e grupos sociais que eles ocupam ou fazem parte (Gramsci, 1982).

Dessa forma, destaca-se a importância dos profissionais da educação pública para o desenvolvimento da sociedade com uma concepção justa, democrática e igualitária visto que eles estão imersos em uma realidade escolar que pode capacitá-los para desvelar os problemas sociais, bem como participar da formulação de soluções plausíveis para o contexto em que estão inseridos. Gramsci (1982) defende que os intelectuais tradicionais têm um papel fundamental na construção dessa sociedade na educação, podendo contribuir para a difusão de ideais e a construção de um movimento pautado em vertente mais progressista. Esse movimento torna-se mais efetivo quando o grupo inicia o processo de organização de seus próprios intelectuais orgânicos, ou seja,

uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (Gramsci, 1982, p.9).

É nessa perspectiva, do entendimento do papel do pesquisador da área educacional como intelectual orgânico, que se desenvolveu a pesquisa ora apresentada. A Tese, orientada por seu objetivo geral, “analisar como os IF no Novo Ensino Médio (NEM) foram contemplados nas propostas curriculares das redes de ensino públicas do Acre, Ceará e Distrito Federal”, desdobrou-se em objetivos específicos que indicam os procedimentos/ instrumentos que auxiliaram na produção de dados, conforme Figura.

Figura 7 - Objetivos Específicos e procedimentos/ instrumentos para produção de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as profissionais responsáveis pela orientação prescritiva, acompanhamento e avaliação dos IF nas Secretarias de Educação dos Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal. Trata-se de profissionais das Secretarias que atuam com o Ensino Médio. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, as funções exercidas pelas participantes em suas respectivas unidades de trabalho não serão divulgadas nessa Tese e todas serão denominadas Coordenadoras.

Pretendeu-se, assim, uma articulação entre o plano micro (significações dos sujeitos envolvidos) e o plano macro (a política que fundamenta o currículo, sua construção e sua

execução). Buscou-se compreender a relação de como se coadunam os processos de prescrição e de realização do ato educativo e das significações constituídas por aqueles que a elaboram.

A pesquisa crítica pressupõe a compreensão de que a relação sujeito-objeto é de natureza dialética. Dessa forma, a análise da prescrição curricular para os itinerários formativos, no âmbito das Secretarias de Educação (AC, CE, DF), foi realizada à luz da BNCCEM (Brasil, 2018c) e contextualizada a partir das políticas que a embasaram, bem como à luz dos sujeitos que trabalham com essas prescrições (gestores nas Secretarias de Educação) e suas formas de compreender os contextos em que tais políticas estão sendo construídas e consolidadas. O objetivo foi transcender a aparência do fenômeno em si (prescrições para os itinerários formativos) para a necessidade de desvelar sua essência.

Portanto, para responder aos objetivos específicos da pesquisa, buscou-se compreender as proposições das prescrições (orientações emitidas pelas Secretarias); o acompanhamento das orientações e das propostas de avaliação para a oferta de itinerários formativos nas escolas de suas respectivas redes de ensino; e a forma como os coordenadores das Secretarias (AC, CE, DF) apreenderam essa realidade e as contradições nelas existentes. Em suma, o que subjaz ao que é dado, desvelando o que é apresentado como real, compreendendo o contexto no qual o objeto se constituiu.

Sendo assim, a perspectiva marxista relaciona-se ao objeto de estudo, que foi analisado com base em pressupostos do MHD. O pensamento gramsciano auxiliou na análise do objeto de estudo pesquisado, por se tratar de um teórico importante para análises de políticas educacionais e por expressar a perspectiva epistemológica e política que a pesquisadora possui como referência (Jacomini, 2022).

Os procedimentos utilizados na pesquisa foram: análise documental, questionários e entrevistas qualitativas.

3.1 Prescrições curriculares em pauta – Como chegamos aos Itinerários Formativos

A análise documental, é um procedimento que favorece a produção de dados sobre o tema estudado por meio de documentos que auxiliem na compreensão do fenômeno investigado; “uma vez que esses objetos (documentos, artefatos, registros arquivais) geralmente representam outra forma de evidência básica, eles podem ser valiosos para o estudo qualitativo.” (Yin, 2016, p. 131).

Nesta pesquisa a análise das prescrições elaboradas pelas Secretarias de Educação (AC, CE e DF), oportunizou o acesso a informações relevantes para desvelar ou corroborar aspectos que evidenciaram indicadores que foram mais explorados por meio das entrevistas e dos questionários. Esse procedimento (Apêndice C) foi relevante tendo em vista que o objeto de estudo são as prescrições das Secretarias de Educação para a organização dos Itinerários Formativos nas escolas de ensino médio das redes públicas e possibilitou compreender como elas orientam, acompanham e avaliam sua oferta.

Os documentos foram obtidos por meio dos sítios eletrônicos²¹ das respectivas Secretarias de Educação, bem como em contato direto com os responsáveis pela área de acompanhamento do NEM ou de Políticas Educacionais (na SEEAC, a Divisão de Ensino Médio – DIEMED; na SEDUC CE, a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM e Coordenação de Educação em Tempo Integral – COETI e na SEEDF, a Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais – SUAPE). Dentre o conjunto de documentos obtidos estão: publicações orientadoras para a oferta dos Itinerários, manuais, legislações, projetos e implementação do NEM pelas Secretarias, bem como, relatórios de acompanhamento e avaliação da implantação dos itinerários formativos nas escolas.

A partir da leitura desse material foram organizados (planilha Excel) e subdivididos os pré-indicadores e indicadores. Os núcleos de Significação foram construídos com base nos documentos e nas entrevistas. O detalhamento de como foram consolidados será melhor explicitado no item sobre a organização dos dados.

3.2 Questionários – A trajetória dos sujeitos da pesquisa.

A utilização de questionários (apêndice C) teve como objetivo a caracterização dos sujeitos (gestores/coordenadores nas secretarias de educação). No questionário o sujeito da pesquisa apresentou sua trajetória na área educacional por meio do percurso acadêmico e atuação nas respectivas secretarias de educação. Essas informações auxiliaram a elaboração de perguntas que guiaram a entrevista qualitativa, bem como contribuíram para orientar o olhar da pesquisadora sobre os documentos analisados.

Sendo assim, obteve-se a seguinte caracterização²², conforme quadro 2:

²¹ Sítios eletrônicos das Secretarias de Educação: see.ac.gov.br; seduc.ce.gov.br; educacao.df.gov.br

²² O questionário contemplou outras perguntas, tais como: local de trabalho, função que exerce, naturalidade; que não foram apresentadas aqui para preservar a identidade dos sujeitos participantes. Ressalta-se que, ao designar “100%”, refere-se às três profissionais das Secretarias, no total.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos por meio dos questionários

Gênero	Regime de Trabalho	Total de tempo de exercício profissional na educação	Formação	Trabalha no EM desde a implantação da BNCC- EM
100% Feminino	100% 40h ou DE	100% Entre 15 e 20 anos	100% Pedagogas	100% Sim
Possuem Mestrado	Realizou Curso de formação para a BNCC-EM	Participou, em algum momento, da elaboração das prescrições dos IF?	Como foi conduzido o processo de elaboração?	Parcerias externas
100% Sim	100% Sim Com apoio de instituições externas – AC e CE Com a equipe da própria Secretaria - DF	100% Sim	Grupos de trabalho específicos nas Secretarias	SENAI, SENAC, SEBRAE, IEPTEC, Instituto Unibanco, POLITIZE, Eduvem, Instituto Aliança, Defensoria Pública, Ministério Público.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na resposta aos questionários (2024)

O questionário foi enviado por link por meio da plataforma *Google Forms*. O perfil dos respondentes revela um grupo altamente qualificado e experiente, com dedicação exclusiva em cargos efetivos nas Secretarias de Educação. A média de 15 a 20 anos de experiência em escolas públicas, aliada à participação de alguns entrevistados na rede privada, enfoca uma visão ampla das realidades educacionais em que esses sujeitos participam.

Ainda no contexto da caracterização, a formação acadêmica também é uma característica importante; ressaltando-se que as três participantes possuem graduação em Pedagogia e Mestrado na área de educação, além de terem contribuído de forma direta na elaboração de normativos e/ou na formação de professores sobre os IF. Reitera-se, portanto, a relevância de suas contribuições para o estudo.

Nesse sentido, os perfis revelam uma estreita relação com a compreensão da Base e dos processos de implementação dos itinerários formativos (quadro 2). As três coordenadoras, presentes nas Secretarias desde a implantação, participaram ativamente da elaboração das prescrições por meio de grupos de trabalho, o que oferece uma base sólida para uma análise crítica. Tal análise abrange tanto a atuação de suas respectivas instituições quanto o impacto dessas ações no cotidiano escolar, conforme a perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Ressalta-se, ainda, que com base no princípio de ética na pesquisa e para preservar o anonimato das participantes, optou-se por não vincular diretamente as coordenadoras ao estado em que atuam. Isso porque a vinculação de seus nomes ou funções ao estado poderiam facilitar

sua identificação. Para evitar esse risco, foram atribuídos nomes fictícios às participantes (Luzia, Áurea e Rosângela), objetivando que os estados analisados sejam representados sem revelar a identidade das coordenadoras ou permitir qualquer relação entre seus nomes e os respectivos estados.

3.3 Itinerários Formativos: sentidos e significações dos sujeitos da pesquisa

Os Itinerários Formativos representam o aprofundamento das quatro áreas da Base comum (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas) além da Formação técnica-profissional (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCCEM (2018c, p. 467),

no Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.

Portanto, para cada área de conhecimento existe um IF correspondente que contempla o aprofundamento dos conteúdos da Base Comum (IF acadêmico); além do IF técnico-profissional que contempla uma formação técnica específica “para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018c, p. 464). A figura a seguir exemplifica melhor essa organização da BNCCEM (Brasil, 2018c).

Figura 8 - Organização do Ensino Médio - Base Comum e Itinerários Formativos



Fonte: Brasil (2018c, p. 468)

No documento, não há um aprofundamento sobre como os IF deverão ser ofertados, apenas orienta-se que devem atender às habilidades e competências propostas para as respectivas áreas da Base.

Em face desses elementos iniciais, a pesquisa buscou compreender as prescrições, acompanhamento e avaliação da oferta de IF pelas Secretarias de Educação da rede pública do Acre, do Ceará e do Distrito Federal, identificando os critérios definidos para que as escolas a elas vinculadas realizassem suas escolhas. Tais aspectos serão detalhados na discussão das categorias de análise. Para isso, foram utilizados dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as profissionais das respectivas Secretarias, no período de junho de 2023 a outubro 2024.

A entrevista qualitativa possibilitou identificar sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, percepções e atitudes dos sujeitos da pesquisa em relação a como foram contemplados os itinerários formativos em propostas curriculares para o Ensino Médio nas respectivas redes públicas de ensino estudadas. Para tanto, elaborou-se um roteiro prévio (apêndice E), aberto que, no diálogo com as entrevistadas, foi ampliado a partir das respostas apresentadas.

As entrevistas de Acre e Ceará foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, gravadas por meio de autorização verbal e os Termos de Consentimento Livre Esclarecido

(Apêndice A) e Aceite Institucional (Anexo B), enviados via e-mail, assinados e devolvidos pelas entrevistadas. A entrevista do DF foi realizada na sede da Secretaria de Educação e gravada por meio de aplicativo telefônico. A duração total das entrevistas foi de 4 horas e 40 minutos; a transcrição foi realizada por meio do aplicativo *Reshape* (versão paga).

Após a finalização da transcrição, cada entrevista foi novamente revisitada, com atenção especial à entonação, à fluidez, à velocidade e à constância da fala dos participantes. Aspectos como aparentes incertezas e hesitações também foram observados, buscando-se relacionar essas nuances com a temática abordada. Além disso, verificou-se se todos os elementos transcritos pelo aplicativo estavam em conformidade com o discurso original dos entrevistados, assegurando a precisão da transcrição.

3.4 Leitura e organização dos dados – núcleos de significação – Sujeito histórico e Realidade Contextualizada

A leitura e a organização dos dados apoiaram-se em estratégia de convergência para a compreensão do sujeito histórico e da realidade contextualizada, ou seja, orientaram o olhar da pesquisadora sobre a realidade, com base em pressupostos teóricos e metodológicos. O intuito foi compreender a realidade apreendendo seu movimento, percebendo suas contradições à luz do método e da teoria que embasam a pesquisa. Isso porque, o método científico é “o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (Kosik, 2002, p. 54), em busca de coerência entre este e os procedimentos de pesquisa.

A leitura e organização dos dados, produzidos por meio dos procedimentos e instrumentos, tiveram o aporte estratégico nos núcleos de significação de forma a favorecer o processo dialético de aproximação das significações constituídas pelos sujeitos e produzidas nos documentos oficiais (Aguiar; Ozella, 2006).

A leitura e organização dos dados contemplaram três fases:

1ª. Com base no material produzido nos diferentes campos de pesquisa, por meio dos documentos elaborados pelas secretarias de educação e das entrevistas com os profissionais, foram realizadas leituras “flutuantes” para familiarização e apropriação do material obtido. Essas leituras auxiliaram no destacamento de pré-indicadores, que consistem na identificação de palavras ou conjunto de palavras ou frases que revelem traços da maneira de pensar, de agir e de sentir dos sujeitos, bem como trechos e narrativas que demonstram as orientações político-

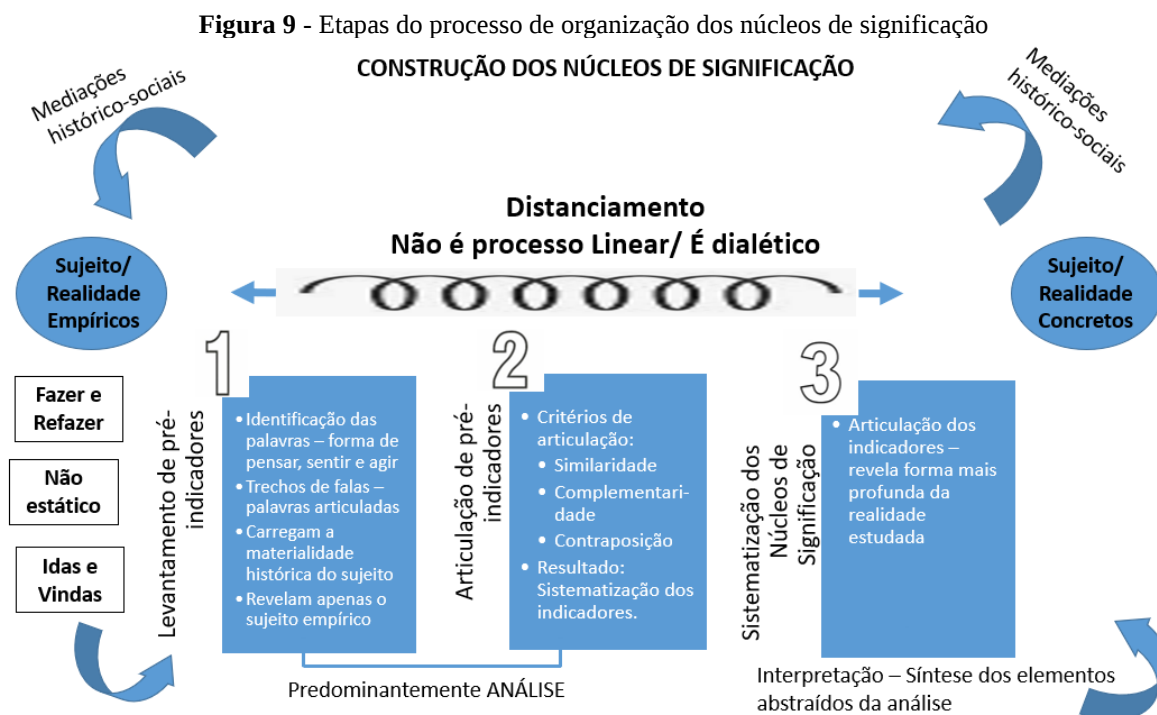
pedagógicas presentes nos documentos. A partir destas analisou-se a construção das narrativas que as sustentaram.

2ª. A leitura mais sistemática foi realizada com o objetivo de aglutinar os pré-indicadores, levando em consideração suas similaridades, complementaridades ou contraposições. No caso das entrevistas, o processo de leitura envolveu a escuta e observação atenta das gravações, a fim de captar nuances importantes nas falas dos entrevistados. Esse procedimento permitiu uma análise mais aprofundada das informações, evidenciando aspectos que poderiam não estar tão claros apenas na transcrição escrita, como tons de voz, pausas significativas e ênfases que indicam posicionamentos ou emoções relacionadas aos temas discutidos. Dessa forma, a análise tornou-se mais rica e detalhada, permitindo uma compreensão mais precisa das percepções dos participantes e facilitando a identificação de conexões entre os dados obtidos.

3ª. A Articulação dos indicadores resultou nos Núcleos de Significação (NS) que foram nomeados de acordo com seus conteúdos, da seguinte forma: NS1 – Itinerários Formativos do NEM: da prescrição nacional às locais; NS2- Repercussões e Desafios no trabalho pedagógico: O NEM chegou mesmo à escola?; NS3- Diversificação de Itinerários Formativos - necessidades sociais e área de interesse dos estudantes - Escolhas são possíveis?; NS4- Diversificação de Itinerários Formativos: o papel das Rotas de Aprofundamento e das eletivas na reorganização curricular.

4ª. Após as três etapas, iniciou-se a análise interpretativa dos núcleos, avançando para uma articulação entre eles, interna e externamente (intranúcleos e internúcleos) (Aguar; Ozella, 2006). A articulação dos Núcleos resultou nas seguintes categorias de análise: (1) perspectivas filosóficas e epistemológicas para a formação das juventudes brasileiras; (2) Itinerários Formativos do NEM: Determinações externas no trabalho docente; (3) Itinerários formativos: E agora, como reorganizar o currículo do Ensino Médio?; (4) Propostas curriculares do NEM: Desafios das redes de ensino dos Estados do Acre, Ceará e Distrito Federal.

Ressalta-se que não houve uma determinação prévia desses indicadores e núcleos, uma vez que a dinâmica da pesquisa direcionou tais categorizações e análises. Nesse processo, o olhar da pesquisadora, acerca dessas produções e dos contextos em que são produzidos, apresentaram o objeto de estudo no presente contexto científico-acadêmico.



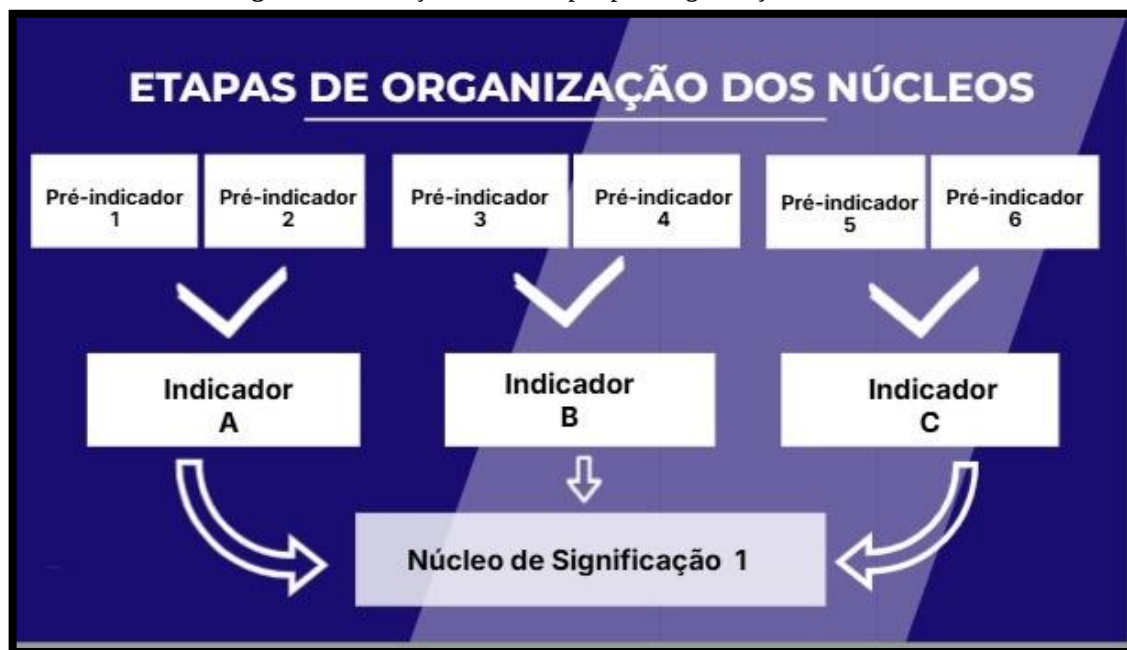
Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar e Ozella (2023)

A chegada aos núcleos de significação compreende uma dimensão dialética e orientou o processo de análise da produção de dados por meio das entrevistas, aplicação de questionários aos coordenadores das Secretarias de Educação e da análise documental das prescrições acerca dos Itinerários Formativos. Ressalta-se que esse processo metodológico foi consolidado por meio de idas e vindas; um constante fazer e refazer, ou seja, o levantamento dos indicadores não é uma fase que se encerra em si mesma.

Como uma espiral essas ações se constroem no movimento, em busca da aproximação do sujeito concreto e da realidade concreta. As mediações histórico-sociais permeiam todas as etapas, visto que, não apenas o sujeito da pesquisa é constituído por elas, como também o próprio pesquisador se faz e refaz nesse processo que é metodológico, mas também formativo.

Para melhor compreender o percurso de organização dos dados, a figura 11, a seguir, retrata a articulação dos pré-indicadores em indicadores até a obtenção dos referidos Núcleos de Significação no contexto da pesquisa.

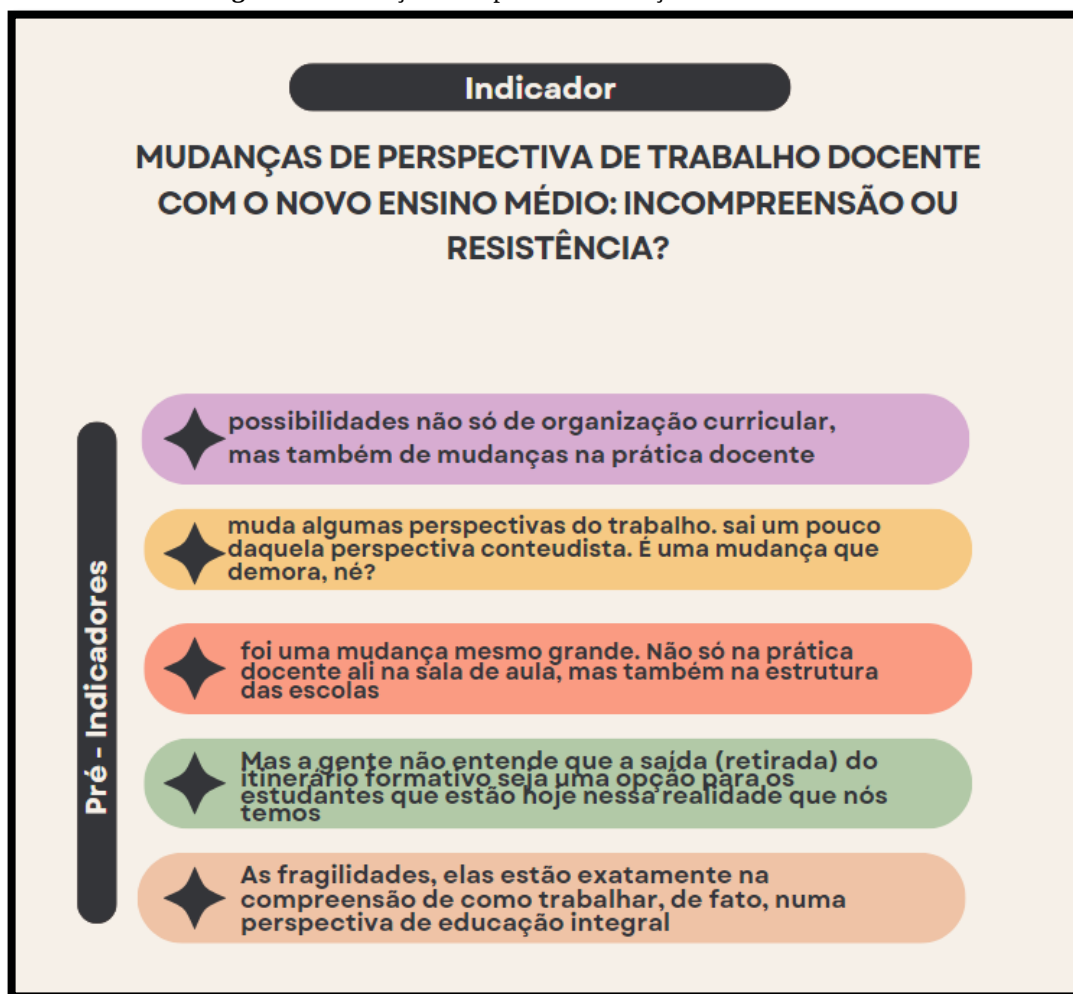
Figura 10 - Esboço das três Etapas para organização dos Núcleos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar e Ozella (2024)

A primeira etapa – Levantamento de pré-indicadores – foi predominantemente de análise. A leitura do material obtido por meio da produção de dados revelou o sujeito empírico, mas na inferência e organização dos núcleos, a partir da articulação dos indicadores e na discussão teórica dos conteúdos do núcleo, emergiu a possibilidade da interpretação dos sentidos que configuraram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa e da realidade pesquisada; aproximando-se, assim, do sujeito concreto e da realidade concreta.

Figura 11 - Esboço da Etapa 2 – Articulação de Pré-indicadores

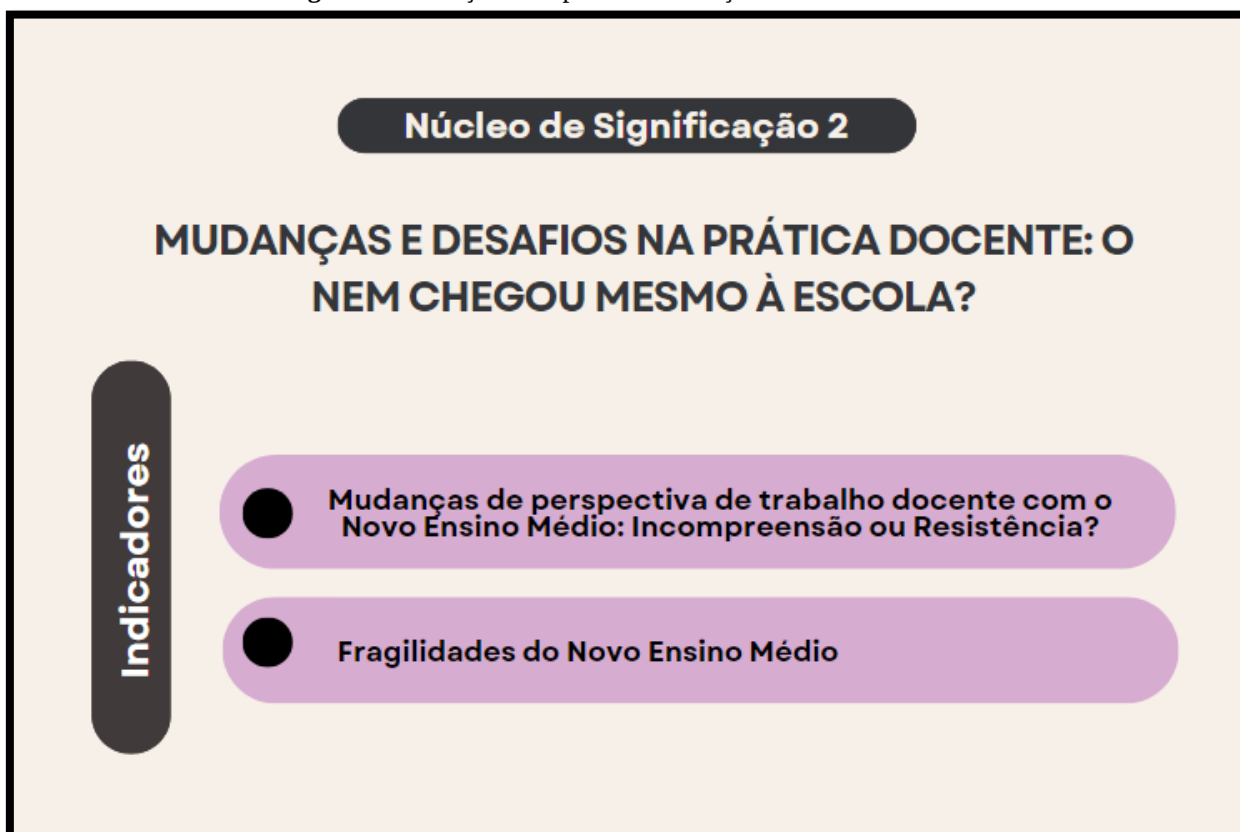


Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados da pesquisa (2024)

Os exemplos de excertos de fala (Figura 12) são apresentados e articulados por meio de similaridades, complementariedades e contraposições.

Ressalta-se que a Tese e a discussão dos dados serão delineadas *a posteriori*. No entanto, é importante apresentar, no contexto deste item, o percurso teórico-metodológico que guiou a organização dos dados em Núcleos e suas respectivas análises. Ao longo do processo, a construção desses núcleos foi sendo moldada pela interação entre a teoria e os dados coletados, evidenciando a necessidade de uma abordagem rigorosa e sistemática para a interpretação dos resultados. Esse delineamento metodológico, embora tratado de forma preliminar neste momento, será fundamental para embasar as discussões futuras que darão maior profundidade à análise crítica dos dados.

Figura 12- Esboço da Etapa 3 – Articulação de Indicadores



Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados da pesquisa (2024)

A análise dos Núcleos foi realizada em duas etapas. A primeira ocorreu no processo de articulação dos indicadores, no qual se realizaram sínteses para obter os núcleos de significação. Ressalta-se que não se tratou da junção das partes, mas na articulação dessas partes de modo a ressaltar as contradições existentes e que na realidade empírica pode não ter se mostrado aparente. A segunda etapa da análise dos Núcleos referiu-se à discussão teórica dos núcleos, alicerçada nos pressupostos do MHD, apresentando tais contradições fundamentadas no referencial teórico para discutir cientificamente os achados da pesquisa.

Figura 13 - Análise dos Núcleos

Inferência e Organização dos Núcleos

- A partir da articulação dos indicadores

Discussão Teórica dos conteúdos dos Núcleos

- Interpretação dos sentidos que configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar; Soares; Machado (2015)

Até este ponto, foi possível compreender melhor as etapas envolvidas na construção das quatro categorias de análise, após as relações estabelecidas inter e intranúcleos de Significação. O processo envolveu a análise criteriosa dos dados, a aglutinação de pré-indicadores em indicadores, bem como a organização e interpretação das informações coletadas. Cada Núcleo foi delineado de acordo com suas especificidades, permitindo que se estabelecesse uma conexão clara entre os conteúdos abordados e suas respectivas significações. O percurso metodológico adotado possibilitou uma estrutura sólida para a análise, oportunizando que as diferentes perspectivas fossem integradas e discutidas de maneira coerente dentro da pesquisa.

Os quadros seguintes apresentam, de forma sucinta, o processo de organização para se chegar nos Núcleos de Significação - NS. Ressaltando que primeiramente os NS das entrevistas foram organizados e, em seguida, os documentos. Porém, a triangulação dos dados foi realizada sem essa separação, o que permitiu a relação direta entre prescrição e visão das coordenadoras acerca das alterações ocorridas no Ensino Médio, principalmente, no tocante aos Itinerários Formativos.

Para melhor compreensão dos quadros e suas relações apresenta-se um quadro resumo retomando os objetivos da Pesquisa.

Quadro 3 - Objetivos Gerais e Específicos da pesquisa

OBJETIVOS	
GERAL	
Analisar os itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM) contemplados nas propostas curriculares das redes de ensino dos Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal.	
ESPECÍFICOS	
1 - Investigar as prescrições curriculares propostas pelas secretarias de educação dos Estados do Acre (AC), do Ceará (CE) e do Distrito Federal (DF) para os itinerários formativos no Novo Ensino Médio.	
2 - Compreender como secretarias de educação e regionais de ensino orientam, acompanham e avaliam as escolas públicas na oferta de itinerários formativos.	
3 - Identificar os critérios utilizados pelas redes/escolas para a escolha dos itinerários formativos e como podem repercutir na reestruturação curricular (currículo modelado) pelo professor e em sua efetivação na prática (currículo em ação).	
4 - Discutir as significações constituídas pelos sujeitos (gestores das secretarias de educação) acerca dos itinerários formativos e seus possíveis desdobramentos na organização do trabalho escolar.	
5 - Compreender como diante das especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e educacionais, esses itinerários são ofertados.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e achados da pesquisa (2024)

Quadro 4 - Articulação entre os Núcleos de Significação gerados a partir das Entrevistas e os Objetivos Específicos da Tese

NS Entrevista	Enfoque da discussão teórica do conteúdo dos Núcleos	Objetivos específicos contemplados
Itinerários Formativos do NEM: Da prescrição Nacional às locais	Aborda o processo de implementação do NEM, desde a elaboração de materiais didáticos até a estruturação de componentes como o Projeto de Vida e as Disciplinas Eletivas. Também discute o papel das parcerias na elaboração e entrega de materiais, na formação dos professores e na oferta de Itinerários Formativos	1, 2, 4
Repercussões e Desafios no trabalho pedagógico: O NEM chegou mesmo à escola?	Discute as repercussões dos itinerários formativos na modelagem curricular no NEM. Enfoca as Eletivas e parcerias com instituições privadas para a sua organização e oferta. As transformações na perspectiva do trabalho pedagógico no Novo Ensino Médio (NEM), o impacto de suas fragilidades e as perspectivas da modelagem curricular.	1, 3, 4
Autonomia Discente na escolha dos Itinerários Formativos	Enfoca a modulação do processo de escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes. Aborda a compreensão ou resistência dos professores. Aborda as possibilidades e limitações dessa escolha, considerando a autonomia dos alunos e as condições materiais das Redes de Ensino.	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e achados da pesquisa (2024)

Quadro 5 - Articulação entre os Núcleos de Significação gerados a partir dos Documentos e os Objetivos Específicos da Tese

NS Documentos	Enfoque da discussão teórica do conteúdo dos Núcleos	Objetivos específicos contemplados
Formação Integral e Desenvolvimento de Competências: Dissonâncias pedagógicas	Os três documentos abordam a contraposição da lógica do ensino por competências à concepção de formação integral que também é anunciada nos documentos. Problematizar se a proposta de educação integral é fundamentada nas competências ou na omnilateralidade, na politecnia, na emancipação dos sujeitos. Como fica a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual?	1
Os Itinerários Formativos e a articulação com Instituições Parceiras: expropriação do trabalho docente?	Discute a elaboração de materiais didáticos até a estruturação de componentes como o Projeto de Vida e as Disciplinas Eletivas. Além do papel das parcerias na elaboração e entrega de materiais, na formação dos professores e na oferta de Itinerários Formativos; influências de organismos internacionais; partindo das influências globais (OCDE, Todos pela Educação, BM, etc.) para as locais (SEBRAE, SENAC, SESI, demais parcerias com empresas).	1, 2, 3
Diversificação de Itinerários Formativos: o papel das Rotas de Aprofundamento e das eletivas na reorganização curricular	Debater as diversas possibilidades de reorganização curricular e as dificuldades de atender às demandas nessa reorganização	1, 2, 5
Diversificação de Itinerários Formativos - necessidades sociais e área de interesse dos estudantes - Escolhas são possíveis?	Debater os aspectos de alinhamento das necessidades sociais dos Estados com os interesses e aspirações individuais dos estudantes, e ainda, com as possibilidades de oferta de IF da escola (restrições das realidades dos Estados e Municípios na oferta de IF)	1, 5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e achados da pesquisa (2024)

Quadro 6 - Listagem dos Núcleos de Significação e suas categorias subjacentes

Núcleos de Significação	Categoria Subjacente
Formação Integral e Desenvolvimento de Competências: Dissonâncias pedagógicas/ Itinerários Formativos do NEM: Da prescrição Nacional às locais	NEM: perspectivas filosóficas e epistemológicas para a formação das juventudes brasileiras
Os Itinerários Formativos e a articulação com Instituições Parceiras: expropriação do trabalho docente?/ Itinerários Formativos do NEM: Da prescrição Nacional às locais	Itinerários Formativos do NEM: Determinações externas no trabalho docente
Diversificação de Itinerários Formativos: o papel das Rotas de Aprofundamento e das eletivas na reorganização curricular/ Itinerários Formativos do NEM: Da prescrição Nacional às locais/ Autonomia Discente na escolha dos Itinerários Formativos	Itinerários formativos: E agora, como reorganizar o currículo do Ensino Médio
Diversificação de Itinerários Formativos - necessidades sociais e área de interesse dos estudantes - Escolhas são possíveis?/ Formação Integral e Desenvolvimento de Competências: Dissonâncias pedagógicas/ Diversificação de Itinerários Formativos: o papel das Rotas de Aprofundamento e das eletivas na reorganização curricular	Propostas curriculares do NEM: Desafios das redes de ensino dos Estados do Acre, Ceará e Distrito Federal

Fonte: Elaborado pela autora com base nos achados da pesquisa (2024)

Desta forma, a primeira categoria, "Perspectivas filosóficas e epistemológicas para a formação das juventudes brasileiras", aborda as bases teóricas que orientam o desenvolvimento educacional dos jovens no Brasil. A segunda, "Itinerários Formativos do NEM: Determinações externas no trabalho docente", discute as influências externas que moldam as práticas pedagógicas dos professores, especialmente no Novo Ensino Médio (NEM). A terceira, "Itinerários formativos: E agora, como reorganizar o currículo do Ensino Médio?", concentra-se nos desafios e possibilidades da reorganização curricular dentro desse novo modelo. Por fim, a quarta categoria de análise, "Propostas curriculares do NEM: Desafios das redes de ensino dos Estados do Acre, Ceará e Distrito Federal", analisa as viabilidades e limitações enfrentadas por essas redes na implementação das propostas curriculares do NEM, destacando as particularidades regionais. Essas categorias organizam e estruturam o estudo, possibilitando uma análise crítica e detalhada dos diferentes aspectos que envolvem a implementação do NEM.

Apresenta-se aqui, apenas uma contextualização de como foi realizada a produção, organização e aporte teórico que fundamentou a análise dos dados, porém, cada categoria será mais bem detalhada nas seções referentes à discussão dos dados.

Consoante, compreende-se a dialética materialista e histórica como a abordagem mais apropriada para a compreensão e interpretação da realidade e reconhece-se que os Núcleos de Significação, proposta elaborada com base no pensamento de Vygotsky (2000), mantém a necessária coerência epistemológica.

Em resumo, assumiu-se para a pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos do MHD, considerando as categorias contradição, totalidade e mediação (Marx, 1971), reprodução e hegemonia (Cury, 1985). Na leitura e organização dos dados produzidos adotou-se os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006).

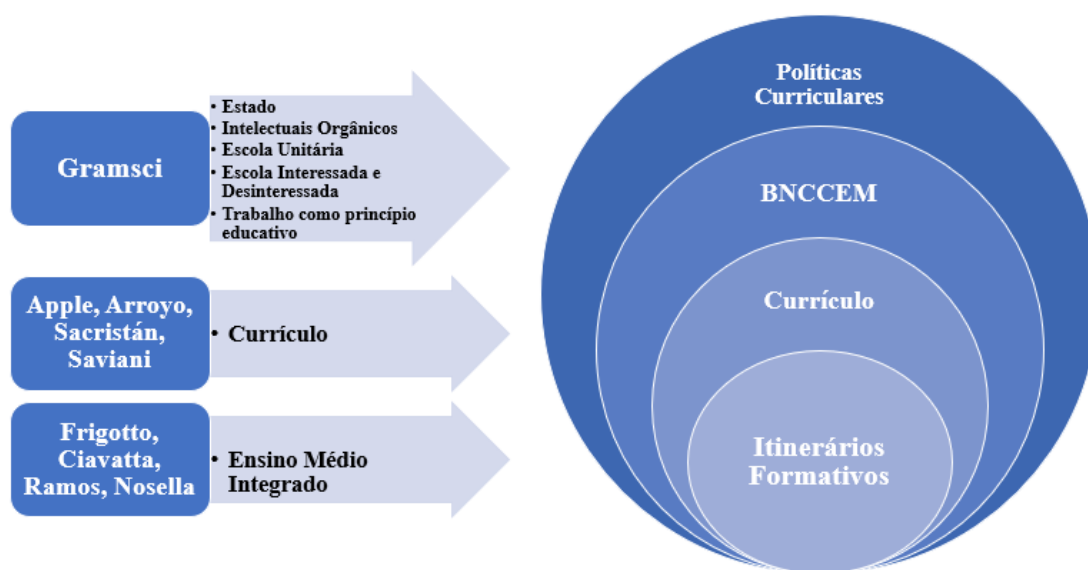
Em termos teórico-conceituais, foram trabalhados os conceitos de Bernstein (1996) sobre teoria de códigos e relações de classe que serviram de base para a análise das prescrições curriculares. No contexto do referencial para o currículo, foram consideradas as abordagens de Apple (2003, 2006, 2011, 2020), Sacristán (2011, 2013, 2017), Saviani (2010, 2016, 2018a, 2018b, 2020), tendo como enfoque o currículo na perspectiva construcionista- social, e não somente o foco na projeção prescritiva, compreendendo-o como instrumento de poder, bem como a necessária aproximação do seu foco em objetivos educacionais, com vistas à

emancipação humana, divergente da pedagogia das competências - enfoque atual da BNCC (Brasil, 2018c).

Nas discussões acerca das políticas curriculares e seus desdobramentos aportou-se teoricamente em Gramsci (1982, 2004, 2007), no concernente à perspectiva de Estado, à importância dos intelectuais orgânicos, à compreensão da dualidade escolar e à necessidade da escola unitária e desinteressada, bem como no conceito de hegemonia, quando o próprio Estado - em conceito ampliado - configura-se como instrumento de uma determinada classe. Considerou-se, ainda, o foco do trabalho como princípio educativo e o conceito de ideologia.

Por oportuno, compreendeu-se a necessidade de atenção à especificidade do Ensino Médio Integrado, proposto por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) e Nosella (2017). A estruturação do aporte teórico está elucidada na imagem a seguir, na Figura 15.

Figura 14 - Percurso teórico-metodológico e objeto da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Passa-se, a seguir, à contextualização das realidades pesquisadas.

3.5 De onde partimos - redes públicas de ensino do Acre, do Ceará e do Distrito Federal

A compreensão de qualquer acontecimento humano sempre está entrecruzada por diversas dimensões. É multifacética. Homens e mulheres são compostos de dimensões bioquímica, mas também de maneira muito relevante de história de tradições. As experiências individuais. As instituições das quais participamos normalmente deixam suas marcas. A cultura, mentalidade, expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais, étnicos, de gênero, de condicionantes geográficos, históricos, biológicos, etc. A complexidade das sociedades nas quais vivemos, a interligação, a interligação entre as diferentes nações, governos, políticas e estruturas econômicas e sociais levam a análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões de forma interrelacionada, integrada (Santomé, 1998, p.45).

A pesquisa, que assume pressupostos do MHD (Marx; Engels, 19650, toma a prática social como critério de verdade na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, ‘verdades científicas’ estão limitadas pela história, dependem de sua evolução e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade. Partir desse pressuposto é reconhecer a necessidade de compreensão dos contextos sócio-históricos sobre os quais se constituem o objeto de pesquisa. É necessário, portanto, compreender o recorte espaço-temporal em que o sujeito está inserido, tendo como premissa que o contexto determina ações pelas quais o ser social está intrinsecamente ligado (Triviños, 2019).

O recorte temporal nesta pesquisa foi de 2021 a 2024, levando em consideração o período de implantação do “Novo Ensino Médio” nas escolas do país. Portanto, pautou-se na análise dos documentos elaborados nesse intervalo de tempo. As entrevistas e a aplicação de questionários aos os envolvidos no processo de elaboração de prescrições curriculares nas Secretarias de Educação das capitais Rio Branco – AC, Fortaleza - CE e Distrito Federal - DF, foram realizadas entre agosto de 2023 e agosto de 2024. As Secretarias de Estado da Educação, conforme disposto na LDBEN (Brasil, 1996), são as responsáveis pela elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios (Brasil, 1996).

No tocante à sistematização oficial da pesquisa, o projeto foi inserido na *Plataforma Brasil*, por meio da qual se obteve o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, número 7.073.870 do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (Anexo A), respaldando a consonância da pesquisa com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 (CNS, 2012), 510/2016 (CNS, 2016) e suas complementares.

3.5.1 Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre – SEE-AC

E caminhando nessa mata, avistamos árvores muito altas, umas de cujo tronco se extrai pegajoso leite, ditas Hévea, outras, retas e delgadas, das quais brota uma fruta grande e muito dura, em forma de esfera, a qual, aberta a golpes de terçado, deixa ver quantidade de frutas do tamanho de nozes, com casca dura e fibrosa. As ditas frutas, como amêndoas, têm gosto mui delicado e vertem um leite saboroso e nutritivo, a qual fruta alimentou nossos homens e saciou-lhes a fome. Muitas léguas caminhamos nessa mata, não encontrando ser vivente, nem vestígio de habitação, somente rios sinuosos entre densa floresta, cujas raízes a água descarnou na conquista de seu leito, e muitas cobras, as quais logo fugiam. Voltando ao anoitecer, encontramos caça abundante, as quais abatemos e fizemos provisão para alimentar todos os homens por três dias. À beira da copa da árvore dita gameleira, onde houvermos por bem levantar tosco abrigo, destravado de galhos e de cipós, serpenteia remansoso rio, fazendo curva logo acima, à qual convieram os homens dar-lhe o nome de “Empreza”, visto que neste sítio se há de construir habitações para a expedição que aqui haverá de empreender morada e posse (Esteves, 1990, p. 16-17).

Apresenta-se, na epígrafe, o Estado do Acre por meio do olhar da professora Florentina Esteves (1937-2018), acerca da história da primeira expedição que aportou em certa margem do Rio Acre. A pesquisadora, historiadora e romancista acreana focava seus estudos na história e cultura do Estado, abordando temas como memória, identidade e territorialidade. Ela contribuiu com narrativas literárias acerca da formação e do desenvolvimento da Região Amazônica, com ênfase em aspectos como a fundação de cidades, a construção de identidades locais e a relação dessas temáticas com questões políticas e sociais. Seus trabalhos enfocavam aspectos de como a história é contada e usada para reforçar noções de pertencimento e governabilidade (Albuquerque, 2020).

O Estado do Acre, localizado na Região Norte do país, faz fronteira com dois países: Peru e Bolívia, e foi anexado ao Brasil em 1903. É grande exportador de castanha-do-pará e madeira, e o principal produtor de borracha do país.

Atualmente, Acre é administrado pelo Governador Gladson Cameli, do Partido Progressista - PP, reeleito em 2022. O Estado é dividido em 22 municípios, sua população estimada é de 830.018 pessoas e sua área territorial é de 164.173.429 Km² (IBGE, 2021), com taxa de urbanização de 72,56% e quase 50% da população encontra-se na capital (IBGE, 2021).

A Secretaria de Educação do Acre - SEE-AC tem como finalidade “programar, coordenar, controlar e promover as atividades no campo da educação, do ensino, do magistério

e da cultura, através das letras, das artes, da educação física e desportos, assistir ao educando e promover orientação vocacional” (Acre, 1973).

O atual Secretário de Educação da SEE-AC é o professor Aberson Carvalho de Sousa, indicado pelo Governador Gladson Cameli em seu segundo mandato (2022-2026). A rede pública de ensino do AC possui 285 escolas que ministram o Ensino Médio, contemplando cerca de 40 mil estudantes, e 68 dessas escolas encontram-se em área urbana (Inep, 2023). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ensino Médio - Ideb/EM²³ do AC é de 3,9, e a meta projetada para o Brasil era de 5,2 para o ano 2022. O Ideb da Região Norte é de 4,2, o Estado do Acre apresenta o 4º Ideb da região. Ressalta-se que os valores aqui apresentados se referem ao Ideb das escolas públicas, esse valor difere dos resultados das escolas privadas, cujo índice da região é 5,5 (Inep, 2023).

A rede pública do Acre é organizada em diretorias regionais de ensino, que se agrupam em 7 polos regionais. Cada polo de ensino atende a um número específico de escolas e reflete, nos municípios onde atua, as orientações da sede da SEE-AC. Os coordenadores de Núcleo são profissionais da educação que atuam junto às escolas e à comunidade escolar como articuladores representantes da Secretaria de Educação.

No AC, a implantação do Novo Ensino Médio teve início em 2020 com dez escolas piloto - 8 urbanas e 2 rurais - que começaram a experimentar um currículo que inclui as disciplinas eletivas e o projeto de vida. Em setembro de 2020, foi criado o Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Portaria nº 1527/20. Em 2021, o Estado ampliou o número de escolas-piloto (27) em oito municípios e a implantação nas demais escolas do Estado se deu de forma progressiva de 2022 a 2024. A SEE re(elaborou) o Currículo de Referência Único do Acre para atender ao NEM, publicado em 2021.

A organização dos Itinerários Formativos no Estado compreende a oferta da Língua Espanhola; de disciplinas Eletivas - unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre; do Projeto de Vida e Pós-Médio - componentes curriculares a serem desenvolvidos ao longo dos três anos do Ensino Médio; de Rotas de Aprofundamento - Rotas de aprofundamento de Áreas do conhecimento ou Rotas de aprofundamento de Formação técnica e profissional.

²³ O Ideb é um instrumento de avaliação estabelecido pelo Plano Nacional de Educação que tem a função de monitorar a qualidade da educação do país para definição de metas. O valor do Ideb de cada escola é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho de exames aplicados pelo Inep. O índice é utilizado como indicativo de qualidade de educação, porém, não deve ser considerado isoladamente como indicador na avaliação do ensino. A meta nacional prevista para o Ensino Médio é de 5,2 (Inep, 2023).

A proposta inicial do Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2021) traz oito rotas de aprofundamento, duas para cada área do conhecimento, sendo elas: Área de Matemática - Matemática no mundo do trabalho; Engenharia é meu futuro; Área de Ciências Sociais Aplicadas - Homem & Natureza - Interações e perspectivas para o futuro; Relações Internacionais; Área de Ciências da Natureza - Energia, para que te quero?; Viagem pelo universo: Da origem ao século 21; Área de Linguagens - As Linguagens como manifestação das vivências culturais; Literatura e Cinema: a memória (in) foco (Acre, 2020). A estrutura base a ser seguida pelas escolas do Estado é apresentada no Quadro 1.

Quadro 7 - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios em Itinerários Formativos – Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 1.800h				
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		1ª Série	2ª Série	3ª Série
LGG	Língua Portuguesa	x	x	x
	Educação Física	x	x	x
	Arte	x		
	Língua Inglesa	x		
MAT	Matemática	x	x	x
CNT	Biologia	x	x	
	Física	x	x	
	Química	x	x	
CHS	História	x	x	
	Geografia	x	x	
	Filosofia	x	x	
	Sociologia	x	x	

Fonte: Acre (2021)

Quadro 8 - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios de livre escolha em Itinerários Formativos – Ensino Médio

ITINERÁRIO FORMATIVO			
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Língua Espanhola		x	
Eletivas	x		
Projeto de Vida	x	x	
Pós- Médio			x
Rota de Aprofundamento		x	
Formação Técnico-Profissional		x	x
Oficinas	x		
Estudo Orientado	x	x	x
Práticas Experimentais	x	x	x
Protagonismo	x	x	x

Fonte: Acre (2021)

No estado do Acre, optou-se por uma organização curricular em que o IF é composto por componentes curriculares obrigatórios e por componentes curriculares obrigatórios de livre escolha. No campo dos obrigatórios, tem-se a Língua Espanhola, o Projeto de Vida, o Pós-médio, o Estudo Orientado, as Oficinas e as Práticas Experimentais - previamente

determinados, sem possibilidade de escolha. As eletivas compõem a parte flexível do currículo e sua escolha está relacionada ao “projeto de vida” dos estudantes. As Rotas de Aprofundamento são mais abrangentes, havendo a possibilidade de escolha entre uma das áreas do conhecimento ou prosseguir no campo da Formação Técnica Profissional.

A SEE-AC estabeleceu parceria com o Instituto de Educação Profissional e Tecnológica - Ieptec Dom Moacyr (autarquia estadual); com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e com o Instituto Federal do Acre – IFAC (autarquia federal), visando à oferta dos Itinerários Formativos no campo da Formação Técnica Profissional.

3.5.2 Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC

*Itapipoca em verso e prosa, 'nordest side' faz jus
De crato a crateus, de pacajus a viçosa
Outrora em timbaúba, em tianguá, ubajara
Pra granja de pau de arara, na estrada de carnaúba
De manibura eu vim, em lagoa seca eu sou residente
Conjunto palmeiras e novo oriente, maracanaú e acaracuzim, Mondubim Paracuru,
bom jardim
A minha terra num é plana, é plena
E qualquer letra vai ficar pequena
Pois o meu amor por ti não vai ter fim.
(RAPadura Xique-Chico, Música: Meu Ceará)*

A epígrafe apresenta o Ceará sob o olhar do cantor cearense RAPadura XC, que se mudou para Brasília e descobriu, na vertente musical do Rap, a possibilidade de apresentar sua terra natal e as discussões sobre as questões sociais do Estado. “O apelido RAPadura surgiu quando a minha família se mudou do Ceará para o Distrito Federal [...]. Toda vez que eu ia jogar futebol com a galera, com os moleques lá da área, eu tinha recém-chegado do Nordeste, e eu comia muita rapadura” (RAPadura XC, 2022).

Apresentar o Estado com uma música que faz alusão a diversas cidades cearenses é uma forma de trazer um pouco dessa realidade para o texto. A **Itapipoca**, uma cidade cearense, é exaltada como um lugar de importância, representando o *Nordest Side*. RAPadura XC lista várias cidades do Ceará, de forma a enfatizar a vastidão e diversidade da região, como **Crato**, **Crateús**, **Pacajus** e **Viçosa**, todas partes dessa identidade cearense que é valorizada. Em continuidade, cita lugares como **Timbaúba**, **Tianguá** e **Ubajara**, reforçando o percurso e os sentimentos de pertencimento àquelas terras. O trecho que menciona a "granja de pau de arara"

e a "estrada de carnaúba" faz referência a elementos típicos da região, como o pau de arara, um meio de transporte muito utilizado no passado por migrantes nordestinos.

A letra do Rap revela o orgulho do compositor por sua terra natal, o qual destaca o trajeto emocional e físico que percorreu ao longo de sua vida, passando por diversas cidades que compõem sua identidade. A menção a paisagens, como a "estrada de carnaúba", e os elementos culturais como o "pau de arara", evocam a luta, a história e a força do povo nordestino. Assim, fala sobre sua origem, mencionando bairros e localidades com os quais tem uma conexão. As frases finais do trecho expressam que, embora as palavras possam descrever aspectos da terra, o amor que sente por ela é tão imensurável que transcende a linguagem (SESC-SP, 2022).

O Estado do Ceará, localizado na Região Nordeste do país, é subdividido em 184 municípios por 14 Regiões de Planejamento, sua população estimada é de 9.240.580 pessoas e sua área territorial é de 148.894.447 Km² (IBGE, 2021). A taxa de urbanização do Estado é de aproximadamente 69%, e apenas 29% da população encontra-se na capital²⁴. Ceará faz fronteira com três Estados: Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, tendo o Oceano Atlântico na divisa ao Norte. Pela localização estratégica, é um dos Estados responsáveis pela ampliação da relação Brasil - África (Carolina, 2022); também há um bom fluxo turístico internacional da Europa e América do Norte.

O Ceará é administrado pelo Governador Elmano de Freitas, do Partido dos Trabalhadores - PT, o qual já foi presidente do PT de Fortaleza, em 2013, e Deputado Estadual com dois mandatos consecutivos (2014-2022).

A professora Eliana Estrela é a gestora responsável pela SEDUC do Ceará, que tem como finalidade

definir diretrizes e prioridades educacionais e coordenar o sistema de educação básica, a nível estadual, garantindo a oferta de um ensino de boa qualidade e assegurando a concretização das políticas educacionais adotadas, bem como a manutenção e o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino (Ceará, 1997).

A rede pública de ensino do CE possui 740 escolas que ministram o Ensino Médio, contemplando cerca de 338 mil estudantes (Inep, 2023). 612 dessas escolas encontram-se em área urbana. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ Ensino Médio - Ideb/EM do CE é de 4,4, estando abaixo da meta projetada para o Brasil para 2022 - 5,2. O Ideb da Região Nordeste é de 4,0. o Estado do Ceará tem o segundo Ideb mais alto da região, sendo que

²⁴ Cálculo realizado pela autora, utilizando dados do IBGE e InepData.

Pernambuco atingiu 4,5 em 2023. Ressalta-se que os valores aqui apresentados se referem ao IDEB das escolas públicas, esse valor difere dos resultados das escolas privadas, cujo índice da Região é 5,5 (Inep, 2023).

A Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio compõe os Órgãos de Execução Instrumental e tem como uma das suas atribuições: coordenar, orientar e acompanhar a implementação das políticas curriculares e diretrizes pedagógicas no âmbito das escolas da rede pública estadual. A SEDUC é composta por 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES que têm entre suas competências: coordenar a implementação e a execução das políticas e diretrizes educacionais em sua abrangência, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino. Cada CREDE atende a um número específico de escolas e reflete, nos municípios onde atua, as orientações da Secretaria de Educação. Os coordenadores das CREDES são profissionais da educação que atuam junto aos Municípios nos aspectos concernentes à educação.

A SEDUC apresentou, em setembro de 2022, o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2021) para a etapa do Ensino Médio. O documento foi elaborado por meio de um processo de construção coletiva, formado por técnicos da própria secretaria, membros do Conselho Estadual de Educação - CEE, colaboradores e professores de escolas públicas e privadas, profissionais da equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes das diferentes universidades cearenses, tais como a Universidade Federal do Ceará - UFC, a Universidade Estadual do Ceará - UECE, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. O objetivo desse trabalho foi orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio.

A organização dos Itinerários Formativos no Estado compreende a oferta de disciplinas eletivas, formadas por unidades curriculares/ disciplinas temáticas que não fazem parte do perfil curricular do curso e que são escolhidas semestralmente pelos estudantes, tais como: laboratórios; clubes; oficinas; observatórios; incubadoras; empresas juniores; núcleos de criação artística; núcleos de estudo; grupos de pesquisa; projetos didáticos. O DCRC apresenta também orientações acerca das habilidades relacionadas aos IF e sua organização a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

No que diz respeito à arquitetura curricular construída pela SEDUC em conjunto com representantes das CREDES, da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza e dos

diretores escolares para as escolas regulares, optou-se pelo modelo de carga-horária no qual as 1.800 horas para Formação Geral Básica - FGB e as 1200 horas para Itinerários Formativos - IF são distribuídas em 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do Ensino Médio.

A SEDUC estabeleceu no DCRC a distribuição de carga horária para as três séries do EM, de forma que as escolas devem seguir a orientação, conforme quadro 9.

Quadro 9 - Distribuição de módulos/aula para as três séries do Ensino Médio da SEDUC

Série	Semestre	Formação Geral Básica (FGB)	Itinerários Formativos (IF)
1ª	1º Sem.	18 módulos/aula	máximo 2 módulos/aula no primeiro semestre para “Projeto de Vida”; máximo 10 Módulos/aula para “eletivas”.
	2º Sem.	18 módulos/aula	máximo 2 módulos/aula de “Projeto de Vida”; mínimo 4 módulos/aula de “eletivas”; 6 módulos/aula de “trilhas de aprofundamento”.
2ª	1º Sem.	18 módulos/aula	máximo 2 módulos/aula de “Projeto de Vida”; mínimo 2 módulos/aula de “eletivas”; 8 módulos/aula de “trilhas de aprofundamento” obrigatoriamente no eixo Investigação Científica.
	2º Sem.	18 módulos/aula	igual ao primeiro semestre, porém a trilha de aprofundamento deve contemplar o eixo processos criativos.
3ª	1º Sem.	18 módulos/aula	2 módulos/aula de “Projeto de Vida”; 2 módulos/aula de “eletivas”; 8 módulos/aula de “trilhas de aprofundamento” obrigatoriamente no eixo mediação e intervenção sociocultural.
	2º Sem.	18 módulos/aula	igual ao primeiro semestre, porém a trilha de aprofundamento deve contemplar o eixo empreendedorismo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ceará (2021)

3.5.3 Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEEDF

Brasília

*é a cidade que tem asas e nasceu voando.
é pra quem Van Gogh emprestou o amarelo pra pintar a flor de cada Ipê.
é quem veste o próprio céu.
é a filha do arquiteto.
é quem floresceu em meio ao seco do cerrado.
é a pizza de um sabor só.
é o verde conversando com o concreto.
é a ilha envolta num mar de terra plana que acolheu o Brasil inteiro.
é a minha calmaria em meio ao caos (João Doerdelein, 2020).*

A epígrafe é de autoria do brasiliense João Doerdelein sobre Brasília, nascido em 1996. Seus versos refletem, de maneira poética e afetuosa, a complexidade e a singularidade da capital brasileira. Brasília é descrita como uma cidade que "veste o próprio céu", um dos elementos mais marcantes já apresentados anteriormente na música de Djavan, “céu de Brasília, traço do

arquiteto”. A arquitetura modernista e os espaços amplos fazem com que o céu se torne uma parte essencial do cenário urbano, reforçando a sensação de liberdade e amplitude. Além disso, o poeta ressalta outro ponto diferencial da beleza da cidade: os ipês amarelos, “emprestados por Van Gogh” e, ainda, “a pizza de um sabor só”, referindo-se à uma das lojas da pizzaria Dom Bosco, que data da inauguração da cidade e possui apenas um sabor até os dias atuais.

A pesquisadora, como brasiliense, também se envaidece da beleza dessa cidade apresentada de forma tão poética, quando da festa de 60 anos da cidade, em 2020. Segue-se a essa apresentação artística, características igualmente importantes para o objeto de pesquisa.

O Distrito Federal, localizado na Região Centro-Oeste do país, é dividido em trinta e três Regiões Administrativas²⁵, sua população estimada é de 3.094.325 pessoas e sua área territorial é de 5.760.784 Km² (IBGE, 2021). O DF integra o Consórcio Brasil Central - BrC, criado em 2015, e normatizado pela Portaria nº 002/2021 (BrC, 2021), que tem por objetivo promover o desenvolvimento econômico e social da região e contempla os estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Tocantins. O atual presidente do BrC é o Governador Ibaneis Rocha.

O DF é administrado pelo Governador Ibaneis Rocha, que foi reeleito em 2021 pelo Partido Movimento Democrático Brasileiro - MDB e, durante o primeiro mandato, iniciou o programa de gestão compartilhada das escolas públicas, denominado escolas-cívico militares, carro-chefe do Governo Jair Bolsonaro (2018-2022). Esse projeto tem sido muito criticado por educadores e especialistas em educação, devido a, dentre outros aspectos, ser um Projeto que contraria a democratização do ensino e, por sua vez, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF – 4751/2012 (Distrito Federal, 2012) e a própria missão da SEEDF, a qual tem como missão,

proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (Distrito Federal, 2021b).

A atual Secretária de Educação do DF é a Professora Hélvia Fraga, quinta profissional a assumir a pasta durante o primeiro mandato do Governo Ibaneis Rocha, e continua como gestora da SEEDF no segundo mandato do atual Governo.

²⁵ Regiões Administrativas - RAs são subdivisões territoriais do DF, conforme Lei nº 4545/1964 (BRASIL, 1964) e têm a finalidade de coordenação de serviços públicos de natureza local.

A rede pública de ensino do DF possui 108 escolas que ministram o Ensino Médio, em 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, contemplando cerca de 82 mil estudantes. 93 dessas escolas encontram-se em área urbana (InepData, 2021), dessas, cinco ofertam exclusivamente as três séries do EM; sete ofertam as duas primeiras séries; e 79 ofertam somente a primeira série (IBGE, 2021). Cada Regional de ensino atende a um número específico de escolas e reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede da SEEDF. Os coordenadores regionais são profissionais da educação que atuam junto às escolas e à comunidade escolar, por indicação política.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ Ensino Médio -Ideb/EM do DF é de 3,7, para a rede pública (Inep, 2023), e se encontra abaixo da meta projetada para o Brasil para 2022 - 5,2. O Ideb da Região Centro-Oeste é 4,1, o Distrito Federal possui o Ideb mais baixo da região. Ressalta-se que os valores aqui apresentados se referem ao Ideb das escolas públicas, esse valor difere dos resultados das escolas privadas, cujo índice da Região é de 5,7 (Inep, 2023).

No DF a implantação gradativa do Novo Ensino Médio teve início em 2020 com cinco escolas-piloto²⁶ e foi estendida às demais escolas até 2022. Iniciou-se pelos primeiros anos do EM em 2022, em 2023 as segundas séries, completando o ciclo de implantação no terceiro ano em 2024.

As principais mudanças para as escolas se deram na organização dos semestres letivos; no compute de módulo-hora aula - 50 minutos; na avaliação por objetivos de aprendizagens; e na organização curricular, que ficou da seguinte maneira: Formação Geral Básica – 1.700h; e Itinerários Formativos – 1.300h (Distrito Federal, 2022).

Em julho de 2022, foi assinada a Portaria nº 708 (Distrito Federal, 2022a), a qual foi revogada pela Portaria nº 180 de 01/03/2023 (Distrito Federal, 2023) que dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias, referentes ao Novo Ensino Médio, no âmbito da SEEDF e institui o Comitê Gestor Intersetorial. Esse Comitê desenvolve atividades em consonância com a Portaria MEC nº 649 (Brasil, 2018a), de 10 de julho de 2018, a qual instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação; e com a Resolução CNE/CEB nº 3 (MEC, 2018), de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Comitê tem como competência o

²⁶ Histórico de implementação do Novo Ensino Médio SEEDF. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/#:~:text=%E2%86%B3%20Portaria%20n%C2%BA%2093%2C%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Distrito%20Federal%20%E2%80%93%20SEEDF>. Acesso em 20 dezembro 2022.

assessoramento, monitoramento e deliberação de ações e questões inerentes ao NEM no âmbito da SEEDF (Distrito Federal, 2025).

Também em 2022, a SEEDF publicou edital de processo seletivo interno para selecionar professores da Educação Básica das quatro áreas do conhecimento - Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática, Ciências da Natureza -, com vistas a compor grupo de (re)elaboração do catálogo de unidades curriculares eletivas e elaboração do Catálogo de Trilhas de Aprendizagem do Novo Ensino Médio no âmbito da Rede Pública do DF (Distrito Federal, 2025).

O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal – PLIDF é o documento que apresenta os processos administrativos, organizacionais e didático-pedagógicos que estruturam o NEM no DF, envolvendo as unidades orgânicas e as unidades escolares que ofertam essa etapa do Ensino. O PLIDF foi elaborado a partir das contribuições dos diversos setores da SEEDF, unidades escolares, universidades, sindicatos, agremiações estudantis e outras representações da sociedade civil (Distrito Federal, 2022b).

A oferta de currículos flexíveis por meio dos Itinerários Formativos – IF, por Área do Conhecimento - IFAC, de Formação Técnica e Profissional - IFTP e Integrador – IFI, deverá obrigatoriamente obedecer à distribuição estabelecida pela SEEDF, conforme quadro 10.

Quadro 10 - Carga horária dos Itinerários Formativos

IF	Carga Horária	Língua Espanhola	Total de Carga Horária do IF
IFAC	1.200 horas	100 horas	1.300 horas
IFTP	1.400 horas	100 horas	1.500 horas
IFI	1.560 horas	100 horas	1.680 horas

Fonte: Distrito Federal (2022)

Para atender à reorganização curricular, estabelecida no quadro acima, foram traçadas 12 metas, dentre elas: disponibilizar um catálogo com, no mínimo, 10 unidades curriculares, por área de conhecimento e 10 trilhas de aprendizagem integradas por duas ou mais áreas de conhecimento; implementar o NEM noturno em todas as séries até 2024; e ampliar sua carga horária em todas as unidades escolares – noturnas – até 2025.

Os documentos publicados pela SEEDF acerca da temática foram, até o momento, (janeiro, 2023) o “Caderno Orientador Unidade Curricular Projeto de Vida”; o “Caderno Orientador do Itinerário de Formação Técnica e Profissional” e o “Caderno Orientador dos Itinerários Formativos por Áreas do Conhecimento”.

Todos os documentos contêm orientações sobre a oferta, a organização e o oferecimento de estratégias didático-pedagógicas para desenvolvimento do Itinerário, e serão objeto de análise da pesquisa de doutoramento.

Com o objetivo de organizar melhor os dados, apresenta-se o Quadro 4. Enfatiza-se que a pesquisa não tem como objetivo estabelecer comparações entre as realidades estudadas.

Quadro 11 - Dados condensados das três Secretarias de Educação pesquisadas

Contextos das Secretarias	SEE AC	SEDUC CE	SEEDF
População do Estado	906.876	9.240.580	3.094.325
Território	164.173.431 Km ²	148.894.447 Km ²	5.760.784 Km ²
Governador/ Partido Político	Gladson Cameli - PP	Elmano de Freitas - PT	Celina Leão (Interina) - MDB
Nº Escolas EM – Total/Área Urbana	242 Total 68 Área Urbana	693 Total 612 Área Urbana	108 Total 93 Área Urbana
Nº Estudantes EM	Aprox. 40.000	Aprox. 338.000	Aprox. 82.000
IDEB EM (Rede Pública)	3,9	4,4	3,9
Subdivisão da Secretaria	7 Polos Regionais de Ensino	20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação	14 Coordenações Regionais de Ensino
Documentos Prescritivos para o NEM	*Currículo de Referência Único do Acre	*Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a etapa do Ensino Médio	*Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Distrito Federal – PLIDF *Caderno Orientador Unidade Curricular Projeto de Vida; *Caderno Orientador do Itinerário de Formação Técnica e Profissional; *Caderno Orientador dos Itinerários Formativos por Áreas do Conhecimento * Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio

Fonte: elaborado pela com base em InepData (2021); IBGE (2021); Acre (2021); Ceará (2021); Distrito Federal (2022b, 2023)

Após a apresentação do percurso teórico metodológico e da realidade contextualizada, segue-se com as análises de dados por meio das quatro categorias oriundas das relações inter e intranúcleos já apresentadas. Ressalta-se que os dados foram triangulados levando em consideração as prescrições das três secretarias e as entrevistas realizadas com representantes dos respectivos órgãos responsáveis pelo Ensino Médio.

4 NOVO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVA FILOSÓFICA E EPISTEMOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

A formação das juventudes brasileiras demanda uma reflexão filosófica e epistemológica que considere as diferentes abordagens educacionais e sociais que orientam essa etapa da vida. **Na perspectiva filosófica**, deve-se compreender não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade. Essa abordagem enfatiza uma educação integral que abranja múltiplas dimensões humanas, indo além da mera transmissão de conhecimento. Além disso, é necessário entender os jovens inseridos em um contexto social dinâmico, que exige um processo educacional contínuo e interdependente.

Na perspectiva epistemológica, busca-se identificar e analisar as teorias do conhecimento implícita ou explicitamente presentes nas prescrições curriculares em questão. Esse esforço possibilita compreender de que forma as bases epistemológicas orientam e estruturam os processos de ensino e aprendizagem, com especial atenção às concepções subjacentes expressas nos documentos.

Sendo assim, apresentam-se a seguir análises das prescrições curriculares das três Secretarias de Educação (AC, CE, DF), considerando os aspectos que fundamentam, filosófica e epistemologicamente, a formação das juventudes na BNCCEM (Brasil, 2018c).

Ressalta-se que, em 2011, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 2018c) já destacavam a importância de se conceber o adolescente e o jovem de forma diversa, rejeitando a ideia de homogeneidade e estigmatização das juventudes. Elas propõem uma abordagem crítica, que reconheça a juventude não apenas como uma etapa de transição entre a infância e a maturidade, mas como um período com particularidades próprias e múltiplas formas de expressão e vivência. Assim, as DCNEM (2018c) sugerem que o Ensino Médio deve atender às diferentes realidades dos estudantes, levando em consideração as variações culturais, sociais e regionais que marcam as juventudes brasileiras.

Tal assertiva é apresentada em documentos que tratam do Novo Ensino Médio nas Secretarias de Educação do Acre, do Ceará e do Distrito Federal, enfatizando a necessidade de observância às DCNs (Brasil, 2013) ao organizar o currículo nas escolas. Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018c), em sua gênese, reflete intenções políticas e ideológicas que buscam padronizar a educação em um país caracterizado por vasta diversidade cultural e socioeconômica. Embora a BNCC (Brasil, 2018c) tenha como objetivo principal

estabelecer diretrizes comuns para o desenvolvimento educacional, sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere aos Itinerários Formativos, que visam flexibilizar e personalizar a formação dos jovens. Esses itinerários encontram obstáculos estruturais e contextuais nas diversas realidades das redes de ensino investigadas, o que dificulta a sua aplicação de maneira equânime.

Adiciona-se a isso, nos fundamentos da Base (Brasil, 2018c), a adoção da noção ampliada e plural de **juventudes**, compreendendo que a escola deva ser organizada para o acolhimento das diversidades, colocando o aluno como **protagonista** de seu próprio processo de escolarização e que seja capaz de definir seu **projeto de vida** de forma que o EM os prepare para o **enfrentamento dos desafios da contemporaneidade**. Cada uma das expressões em destaque enseja um processo de responsabilização do sujeito por sucessos e, consequentemente, por seus fracassos, partindo do pressuposto de que “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018c, p. 465).

Contudo, é importante destacar que a juventude não deve ser entendida apenas como um período de transição ou preparação para a vida adulta, mas como uma etapa de desenvolvimento com valor próprio. Nesse contexto, ela oferece oportunidades para o fortalecimento da autonomia e da criatividade, permitindo que os jovens se posicionem como protagonistas de suas vidas e de seus processos de formação.

Sendo assim, busca-se ampliar o olhar sobre a educação, reconhecendo-a como um meio para potencializar as capacidades dos jovens enquanto sujeitos plenos de direitos e responsabilidades. O Ensino Médio deve, portanto, ser organizado para promover a aquisição destas capacidades, bem como para preparar os alunos para as exigências da vida adulta. (Weller, 2014).

Entretanto, as competências para cada uma das áreas de conhecimento e suas respectivas habilidades estão muito bem definidas na BNCC (2018c), com pouca margem de flexibilidade para que os gestores e professores as modifiquem no planejamento curricular das redes de ensino e das escolas.

Então, como é possível determinar quais competências são necessárias, com um enfoque tão restrito no trabalho, sem considerar a importância de um debate amplo sobre questões que devem ser exploradas no ambiente escolar para que a formação amplie a visão de mundo? Isso incluiria a capacidade de se posicionar no mundo e, mais ainda, a possibilidade de transformar as realidades ao seu redor. No entanto, as políticas públicas atuais tendem a

aprisionar o currículo, subordinando a escola a um papel de mera preparadora para um mercado de trabalho presumido (Fetzner, 2014).

Portanto, reconhecer a juventude como uma condição sócio-histórico-cultural é fundamental para uma compreensão ampla e efetiva dos sujeitos dessa etapa educacional. A juventude não é uma fase única ou homogênea, mas uma categoria de sujeitos inseridos em contextos específicos, que necessitam ser considerados em suas múltiplas dimensões. Cada jovem traz consigo uma história de vida, um contexto cultural e social, e uma série de experiências que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem. Além disso, qualquer tentativa de formar o jovem sem considerar suas especificidades estará fadada a fracassar no intento de proporcionar uma educação verdadeiramente significativa e transformadora.

Assim, antes de adentrar às especificidades dos documentos/prescrições, faz-se mister enfatizar dois aspectos:

- 1- as pedagogias das competências e do "aprender a aprender" promovem a formação de jovens com comportamentos ajustados às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão asseguradas (Saviani, 2010). Além disso, privilegiam a aprendizagem individual em detrimento da mediada pela organização sistemática dos conhecimentos por educadores, o que reflete uma hierarquização equivocada dos processos de ensino (Duarte, 2001); e
- 2- a crença de que o modelo (competências/ aprender a aprender) é capaz de formar uma juventude emancipada, consciente da inclusão, equidade, justiça social e diversidade, dentre outros valores, revela-se uma falácia, pois ignora as limitações estruturais e epistemológicas que comprometem tal objetivo.

Dessa forma, para melhor compreender os aspectos relacionados às perspectivas filosófica e epistemológica dos documentos, recorre-se aos excertos a seguir:

O Currículo de Referência Único do Estado do Acre apresenta uma concepção político-pedagógica que consiste na **formação de cidadãos conscientes e compromissados com valores humanos e sociais** (Acre, 2021, p. 36 - grifo nosso).

[...] falar de educação integral é falar da associação entre **competências cognitivas e competências socioemocionais** que, por sua vez, encontram-se fortemente **articuladas à realidade concreta**. Dar ênfase às competências socioemocionais é pensar em contemporaneidade, em **inclusão e equidade** (Acre, 2020, p. 21 - grifo nosso).

[...] este documento também representa a decisão política protagonizada pelas/os educadoras/es cearenses sobre **a escola democrática, com a qualidade social necessária** e que garanta o amplo acesso às/aos adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os do Ceará (Ceará, 2021, p. 17 - grifo nosso).

[] é apresentado o que cada estudante deverá aprender e **qual a finalidade do desenvolvimento dessa competência**. Cada uma delas relaciona-se com as **capacidades individuais** que se manifestam nos modos **de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes** para se relacionar consigo mesmo e com os outros. Tais capacidades são conhecidas como **Competências Socioemocionais**, que podem ser desenvolvidas cotidianamente, seja em eventos inusitados ou situações comuns, incentivando **o indivíduo a encontrar saídas e alternativas para superar qualquer dificuldade**. Para isso, é cada vez mais necessário criar oportunidades estruturadas para que educadoras/es e estudantes possam se desenvolver em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional. **Afinal, o autoconhecimento e as habilidades para lidar com os próprios sentimentos e emoções são tão essenciais quanto às habilidades cognitivas** (Ceará, 2021, p. 27 - grifo nosso).

Ao abordar os temas desafiadores como da Educação Integral, das Competências para o século XXI, dos Eixos Transversais, da promoção do Protagonismo e das Identidades, da importância da Iniciação Científica na Educação Básica e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o Ensino Médio, **busca aproximações possíveis** entre, por um lado, a **pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural**, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, **as pedagogias do aprender a aprender**, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC (Distrito Federal, 2021, p. 14 - grifo nosso).

Nesse contexto, a revisão do Currículo em Movimento para o Ensino Médio dialoga de maneira contínua e propositiva com as diferentes concepções político-pedagógicas, visando à formação de **cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista para efetiva práxis dos Direitos Humanos e valores sociais**. Ela está, portanto, sintonizada com os interesses juvenis e com os **valores da cidadania, da sustentabilidade, da diversidade e com os desafios do mundo do trabalho** (Distrito Federal, 2020, p 17 - grifo nosso).

Percebe-se, pela leitura dos documentos, inconsistências epistemológicas e filosóficas relacionadas às concepções político-pedagógicas, às bases teóricas adotadas e à coerência entre os objetivos declarados e os pressupostos metodológicos que serão detalhados no quadro a seguir:

Quadro 12 - Inconsistências Epistemológicas e filosóficas nos referenciais curriculares por Estado

ESTADO	INCONSISTÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS E FILOSÓFICAS
Acre (2020, 2021)	Discrepância entre “Valores humanos e sociais” e “desenvolvimento de competências socioemocionais”. No primeiro trecho, o Referencial para o Currículo do Acre declara um compromisso com a formação de "cidadãos conscientes e compromissados com valores humanos e sociais". Entretanto, no segundo trecho, a ênfase recai sobre a associação entre competências cognitivas e competências socioemocionais, com destaque para a contemporaneidade. Abordagem mais técnica e funcional, que busca adequar os indivíduos às demandas de uma sociedade atual marcada por mudanças constantes e pela necessidade de resiliência e adaptação. A dicotomia entre os trechos se manifesta na contraposição entre uma visão humanista e transformadora, centrada na formação ética e social (primeiro trecho), e uma visão funcional e adaptativa, que privilegia a preparação dos sujeitos para responder às exigências do contexto contemporâneo por meio de habilidades socioemocionais (segundo trecho).
Ceará (2021)	Tensão entre escola democrática e competências socioemocionais. No primeiro trecho, a ênfase está no amplo acesso à escola e em sua vertente democrática, enquanto que, no segundo, o foco recai sobre as competências socioemocionais. Essa abordagem tende a individualizar a responsabilidade pelo sucesso educacional, desconsiderando as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência na escola, anteriormente defendidos. Influência das competências socioemocionais. As competências socioemocionais, destacadas como essenciais, seguem uma lógica de autogestão, próxima das pedagogias do "aprender a aprender", que contrasta com a promessa de democratização da educação no trecho anterior. Essa tensão reflete uma contradição entre a abordagem emancipatória e uma perspectiva voltada para a adaptação ao <i>status quo</i>.
Distrito Federal (2020, 2021)	Conflito entre bases teóricas. O trecho do documento de 2021 busca aproximar pedagogias antagônicas, como a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias do "aprender a aprender", associadas à BNCC. Essa tentativa de conciliação teórica é epistemologicamente incoerente, dado que as primeiras valorizam uma formação crítica e transformadora, enquanto as segundas priorizam a autonomia individual e a adaptação ao mercado de trabalho.

Os documentos, de maneira geral, apresentam: (1) divergências entre discurso e prática - há uma dificuldade em alinhar os objetivos declarados (como democratização, diversidade e cidadania) com práticas pedagógicas concretas e consistentes que sejam igualmente declaradas; (2) apresentação de concepções híbridas: as tentativas de conciliar diferentes abordagens teóricas, especialmente entre as pedagogias críticas e as competências individuais, revelam contradições epistemológicas que comprometem a coerência dos documentos; e (3) falta de contextualização prática: apesar de haver um discurso voltado à formação cidadã e à valorização das juventudes, faltam estratégias claras e práticas para efetivar esses objetivos no cotidiano escolar, além disso, há ênfase no processo educativo focado no utilitarismo.

Ressalta-se que o pluralismo epistemológico, legítimo constitucionalmente, representa um avanço significativo ao permitir a incorporação de diferentes perspectivas científicas e a ampliação dos espaços de debate entre os agentes envolvidos na reestruturação curricular. Contudo, é importante distinguir ecletismo/pluralismo de hibridismo.

O pluralismo estimula o professor a navegar entre diferentes teorias e metodologias, adaptando-se às necessidades específicas de seus discentes e ao contexto educacional. Essa

flexibilidade não implica falta de rigor, mas sim a necessária capacidade de refletir criticamente sobre as escolhas feitas e de justificar as práticas com base em fundamentos teóricos sólidos.

Por outro lado, o hibridismo — um conceito oriundo da Biologia — refere-se a um organismo resultante do cruzamento de progenitores de diferentes raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros. No âmbito filosófico, o hibridismo diz respeito à combinação de elementos distintos, gerados por meio de processos de empréstimo, apropriação e mistura, sem necessariamente ter uma conexão lógica. Na relação pedagógica, apresenta-se uma nova abordagem que mescla várias vertentes que podem, inclusive, ser contraditórias.

Henri Lefebvre (2006) apresenta uma crítica contundente ao hibridismo teórico e ao ecletismo, enfatizando a necessidade de um método coerente e consistente para a compreensão dos fenômenos sociais. Seu compromisso com o Materialismo Histórico-Dialético reflete uma rejeição ao uso indiscriminado de múltiplas teorias sem uma integração lógica e um fundamento epistemológico sólido. Ou seja, a mera mistura de perspectivas diversas, sem uma compreensão dialética dos processos sociais, pode levar a um empobrecimento da análise crítica, resultando em abordagens superficiais que falham em capturar a complexidade da realidade social.

No lugar da mistura ideias de forma arbitrária, Lefebvre (2006) defende um método que é tanto histórico quanto dialético, permitindo um entendimento profundo da sociedade por meio da contradição e superação de seus elementos constitutivos, evitando assim a fragmentação teórica que não contribui para um conhecimento mais rico e coerente. Apresenta-se aqui como metáfora a utilização de um ingrediente como sorvete em uma sopa demonstrando como certas combinações não apenas descaracterizam os elementos originais, mas produzem arranjos desprovidos de rigor e consistência interna.

Complementarmente, ressalta-se que, dos três documentos, o único que explicita literalmente sua base teórica é o Currículo em Movimento do DF (Distrito Federal, 2021a), qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Os demais não estão explícitos, mas podem ser apreendidos das referências bibliográficas utilizadas, bem como por termos muito específicos, próprios das teorias críticas: ‘emancipação’; ‘educação libertadora’; ‘educação emancipatória’; e das teorias pós-críticas: ‘identidade’; ‘alteridade’; ‘subjetividade’; ‘gênero’, ‘raça’, ‘etnia’, ‘sexualidade’ (Silva, 2019b). Bem como aqueles próprios da Pedagogia Histórico-Crítica: ‘conhecimento histórico’; ‘saber objetivo produzido historicamente’; ‘socialização dos saberes’; ‘transformação social’; ‘práxis’; ‘historicizar as ações humanas’; ‘trabalho educativo’ (Saviani, 2010, 2016, 2018a, 2018b, 2020).

Ressalta-se que essa possível miscelânea teórica impacta negativamente no currículo modelado e no currículo em ação, uma vez que o professor precisará lidar com referenciais epistemológicos contraditórios que repercutirão diretamente em suas escolhas metodológicas e teóricas. Para além disso, a ausência de uma coerência epistemológica consistente pode promover processos educativos fragmentados, nos quais cada docente adotará uma abordagem de ensino sem fundamentos coerentes e específicos. Tal cenário favorece uma preocupante fragmentação curricular, comprometendo significativamente a qualidade e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as inconsistências refletem desafios amplos enfrentados pelas instituições escolares, ao colocarem em prática a política curricular que atenda às determinações externas, sem perder de vista os contextos locais e a coerência epistemológica necessária para a efetivação de seus objetivos.

Por conseguinte, a escola deveria se posicionar como um espaço de acolhimento e reconhecimento das várias juventudes que a compõem; ser capaz de reconhecer as diferentes facetas que formam os jovens brasileiros; e responder às suas demandas de maneira adequada e inclusiva. Isso significa entender que os jovens não são apenas estudantes que seguem um caminho predefinido, mas sujeitos em constante construção social, com identidades plurais e em transformação. Nesse sentido, compete à escola oferecer um currículo e um ambiente que possibilite o desenvolvimento pleno desses jovens em todas as suas dimensões — sociais, culturais, emocionais, éticas e cognitivas. Sendo assim,

A perspectiva audaciosa é de uma formação integral do estudante que contemple a dimensão cognitiva, física e socioemocional, o que é impossível com a atual proposta do NEM e de BNCC e precárias condições estruturais das escolas. No entanto, o sentido ideológico dessas “escolhas” não é problematizado nos Projeto Político Pedagógicos, possivelmente também não seja nos espaços coletivos de discussão e modelagem do currículo na escola (Silva; Marinho, 2024, p.10).

Nessa perspectiva, revelam-se desafios significativos, na BNCC (Brasil, 2018c) como um todo, mas, especialmente na implementação dos IF que buscam alinhar a formação dos jovens às demandas do mercado de trabalho. Esse processo evidencia uma tensão constante entre a concepção idealizada da educação e as realidades concretas enfrentadas pelas escolas, professores e estudantes, levantando questionamentos sobre a real capacidade da BNCC cumprir o que prescreve: o papel de democratizar o acesso ao conhecimento e promover uma formação crítica e inclusiva para as juventudes brasileira.

As contradições epistemológicas e filosóficas são perceptíveis a partir de uma análise objetiva em que a ‘pedagogia das competências’, amplamente difundida ao final da década de 1980 e início da década de 1990, apresenta em sua base teórica o enfoque no desenvolvimento de grupos de competências necessárias para uma atuação específica. Tal fato é compreensível e, talvez adequado, em cursos de formação técnico-profissional, ou seja, formação para mercado de trabalho específico, que não enfoquem a escolarização na educação básica. Em contrapartida, a ênfase na formação integral pressupõe uma perspectiva abrangente, integrada, por meio de uma análise totalizante (MHD) fundamentada em perspectivas teórico-metodológicas diferentes da concepção de competências, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em atenção aos excertos apresentados anteriormente, ressalta-se que, enquanto a pedagogia das competências foca no desenvolvimento de "capacidades individuais," "habilidades e atitudes," e "competências socioemocionais" como meios de preparação do indivíduo para enfrentar as demandas de um mercado dinâmico e globalizado, a pedagogia histórico-crítica questiona essa abordagem, apontando para seus limites em relação à formação de cidadãos com visão social e crítica.

Na Pedagogia das Competências, a ênfase recai sobre a ‘superação de dificuldade, resiliência,’ e ‘habilidade de lidar com os próprios sentimentos’ — fatores que incentivam a adaptabilidade e a auto responsabilização frente a desafios sociais e econômicos. Nessa visão, o sucesso do indivíduo depende de sua capacidade de se moldar ao meio e, muitas vezes, de internalizar responsabilidades que poderiam ser vistas também como questões estruturais e coletivas. O indivíduo, portanto, é incentivado a desenvolver ‘competências socioemocionais’ e a promover atitudes de conformação com o ambiente em que está inserido, buscando equilíbrio e adaptabilidade diante das pressões externas, em detrimento de uma análise crítica do contexto em que se encontra e sua superação.

A Pedagogia Histórico-Crítica, em contraste, propõe uma formação orientada à ‘compreensão das juventudes na contemporaneidade’ e à ‘efetiva práxis dos Direitos Humanos e valores sociais.’ Nessa perspectiva, a educação não deve se restringir ao desenvolvimento de habilidades de adaptação, mas promover a formação de ‘cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista.’ Assim, as teorias críticas, por exemplo, valorizam o potencial do indivíduo para questionar, resistir e transformar as estruturas sociais injustas, posicionando a educação como um espaço de emancipação. Em vez de apenas capacitar indivíduos para ajustar-se ao

meio, essas vertentes visam criar um espaço no qual jovens possam não só compreender as suas próprias condições, mas também agir para mudar as realidades sociais em que estão inseridos.

Ressalta-se, ainda, que o aporte teórico fundamentado em competências e habilidades reflete uma vertente epistemológica ancorada no tecnicismo, que visa à objetividade e à mensuração de desempenhos. Esse modelo, orientado para resultados específicos e mensuráveis, aproxima-se de uma visão utilitarista da educação, frequentemente influenciada por diretrizes internacionais. No entanto, essa perspectiva confronta a ideia de uma educação integral e progressista, que pressupõe a formação de um ser humano omnilateral²⁷, em suas dimensões cognitiva, emocional, social e ética.

Portanto, ao focar a educação por competências, arrisca-se à padronização do processo pedagógico, desconsiderando as singularidades culturais e contextuais de cada escola e estudante. Assim, questões como criatividade, autonomia e subjetividade podem ser sufocadas em nome da homogeneização e da mensurabilidade.

Essas distintas bases epistemológicas trazem à tona a disputa entre uma formação orientada à conformidade e adaptabilidade versus uma educação pautada na criticidade e transformação. Ressalta-se que os documentos das três Secretarias de Educação apresentam essas características teóricas ora híbridas, ora ecléticas. É de se observar, portanto, a existência de divergências e contradições tanto na elaboração dos documentos quanto no discurso daqueles que defendem a formação de competências críticas e contextualizadas.

Dessa forma, pode-se questionar: quem define quais competências são necessárias para a formação das juventudes? É mais fácil focar nas competências técnicas, pois elas envolvem habilidades operacionais específicas, como as exigidas de um profissional mecânico de aeronaves. Esse profissional precisa dominar competências técnicas incontestáveis, como: realizar manutenções preventivas e corretivas; identificar e compreender os sistemas das aeronaves; e propor ações concretas diante de erros ou potenciais falhas.

Entretanto, levando-se em consideração a ‘formação das juventudes’ - que frequentemente aparece nos textos como uma reflexão sobre ‘suas necessidades, diversidade e a complexidade do país’ - e a pedagogia do aprender a aprender e das competências; como conciliar epistemologias opostas? A conciliação se mostra inviável, restando apenas prescrições

²⁷ A omnilateralidade é um conceito fundamental na teoria marxista, que representa o desenvolvimento integral do ser humano em oposição à unilateralidade (desenvolvimento limitado e fragmentado). Portanto, propõe o desenvolvimento físico, mental, intelectual, prático, social, entre outros. Além disso, questiona a separação de trabalho manual e intelectual e pauta-se em um ideal educativo que visa à formação completa do ser humano, superando as limitações impostas pelo sistema capitalista e suas relações de produção alienadas (Mészáros, 2008; Marx, 2003).

teóricas e epistemológicas híbridas que, no cotidiano dos docentes, revelam a impossibilidade de execução prática do que foi planejado. Isso gera frustrações, descontentamentos e alimenta um discurso de responsabilização dos professores, pela falta de comprometimento bem como a resistência às mudanças. Como pode ser observado no excerto a seguir, a partir de uma das entrevistas, quando a coordenadora foi questionada sobre a receptividade dos docentes ao contexto da BNCC (Brasil, 2018c) e seus Itinerários Formativos, tem-se que:

A maioria resiste até hoje. [...] é como eu te falei - é novo. Eles saíram daquele conforto. Quando eu falo no conforto, é: eles já sabem, já conhecem o currículo do início ao fim. O que eles vão trabalhar, qual o conteúdo, o objeto de conhecimento que ele inicia e com o qual ele termina no ano letivo. Hoje em dia, com esse novo currículo, mexeu nessa estrutura, de certa forma. Então, a gente tirou um pouco eles da zona de conforto. E aí, tem essa resistência (Coordenadora Luzia).

A coordenadora se refere à resistência dos professores de saírem de suas zonas de conforto, discurso que reflete um processo histórico que, frequentemente, responsabiliza os docentes pelo sucesso das políticas públicas, elaboradas muitas vezes sem a sua participação. Nesse contexto, o papel do professor é enquadrado como um ‘recurso humano’ a ser ‘(con)formado’ para responder às demandas contemporâneas.

Por essa perspectiva, pode-se inferir que o foco da Base (Brasil, 2018c) não se limita apenas à (con)formação das juventudes - levando em consideração o contexto das competências -, mas se estende à percepção de educação como meio de preservar os ideais de uma sociedade produtiva e, simultaneamente, ajustar o docente a essas perspectivas, considerando sua atuação essencial para atender às exigências do Estado (Shiroma; Evangelista, 2004).

Em contrapartida a essa perspectiva de conformação, enfatiza-se a importância da resistência, conforme excerto a seguir da mesma coordenadora:

[...] eu também concordo com eles, porque tem a questão da carga horária, né? Porque, por exemplo, como também houve redução de carga horária nos componentes da base, e aí hoje, às vezes, o professor tem um componente, sei lá, de Sociologia, que nós temos 40 horas na primeira série. Para ele complementar a carga horária dele, ele vai precisar pegar uma eletiva, ou uma unidade de rota. Então, esse professor acaba que ele faz dois, três planejamentos diferentes. E isso para ele também é complicado, né, porque o trabalho aumentou, o contexto é novo, mas o trabalho também aumentou, porque antes ele só trabalhava com o componente dele, aí ele ia lá fazer a sequência didática dele, planejava o componente dele e pronto. Hoje ele precisa sair e planejar para a eletiva, se ele for trabalhar com a eletiva, ele precisa se organizar e planejar para aquela eletiva, para aquelas aulas. Se ele for um professor de Sociologia, ele pode pegar uma unidade, né, da rota lá de Ciências Humanas, e aí ele também vai precisar se organizar (Coordenadora Luzia).

A resistência docente emerge como uma necessidade fundamental diante da ideologia dominante que se perpetua principalmente pelo silenciamento sistemático de vozes dissidentes.

Como aponta Chauí (2016), é imperativo não apenas reconhecer esse silenciamento, mas ativamente trabalhar para expor o que foi deliberadamente ocultado, restituindo aos silenciados sua voz e, principalmente, sua capacidade de articular um contradiscurso efetivo.

Nesse contexto, os debates sindicais e a análise crítica das narrativas sociais assumem papel crucial ao focalizarem o movimento das classes trabalhadoras como um coletivo organizado, fortalecendo o sentido de pertencimento e identidade de grupo. Esse processo de conscientização e união é essencial para uma luta orientada e consistente contra as diferentes formas de opressão, permitindo que os trabalhadores, especialmente os docentes, desenvolvam uma compreensão clara de sua posição histórica e seu papel transformador na sociedade, construindo assim uma resistência articulada e politicamente consciente (Gramsci, 2023).

A contradição no discurso da coordenadora Luzia reflete a divergência entre perspectivas epistemológicas previamente discutidas acerca das prescrições nos documentos. Embora ela demonstre que a resistência docente ocorre pela sua saída da ‘zona de conforto’: “Hoje em dia, com esse novo currículo, mexeu nessa estrutura, de certa forma. Então, a gente tirou um pouco eles (sic) da zona de conforto. E, aí, tem essa resistência” (Coordenadora Luzia); seus argumentos no excerto acima, expressam apoio à resistência docente, destacando condições materiais concretas para sustentar tal posicionamento: “Então, esse professor acaba que ele faz dois, três planejamentos diferentes. E isso para ele também é complicado, né, porque o trabalho aumentou, o contexto é novo, mas o trabalho também aumentou” (Coordenadora Luzia). Tais observações revelam a complexidade subjacente à práxis da profissional, que também se vê limitada por um sistema maior. Assim, a intenção não é responsabilizá-la ou criticá-la, mas ilustrar o caráter contraditório que permeia o cotidiano e a prática pedagógica.

A Base (Brasil, 2018c) determina competências, habilidades e conteúdos padronizados para a formação das juventudes, em seus mais divergentes contextos. Depreende-se, pelo documento, que a ênfase dos elaboradores na padronização mínima, é justificada pela melhoria da qualidade do ensino médio no país, especificamente nas instituições públicas. Sendo assim, a BNCC tem por objetivo:

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e **revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares**, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2018c, p. 8 - grifo nosso.).

Uma Base Nacional que tem como objetivo fundamentar a revisão curricular e uma revisão das propostas pedagógicas das instituições escolares é entendida como um documento prescritivo de aprendizagens mínimas unificadas para a educação nacional, porém, seu papel deveria ser o de garantir certa unidade curricular, sem uniformizar as propostas curriculares do sistema de ensino. Nesse sentido, Silva e Paula (2019, p. 995) explicam que “isso vai na contramão de uma sociedade democrática, [...] pois] provoca o alijamento da formação dos jovens, retirando deles a possibilidade de apropriação do conhecimento, meio de sua humanização e reforça a desigualdade característica da sociedade capitalista”.

Outrossim, na Reforma do Ensino Médio, a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é uma questão central, uma vez que a educação integral, fundamentada na omnilateralidade e na politecnia, busca justamente romper com essa divisão tradicional, reconhecendo que o desenvolvimento humano pleno envolve tanto o trabalho prático quanto o intelectual. Contudo, a abordagem por competências, em muitos casos, reforça essa separação ao focar em habilidades técnicas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que integre saberes práticos e teóricos de maneira libertadora. Portanto, a tensão entre essas concepções educacionais levanta dúvidas sobre a capacidade dessa política curricular realmente promover uma educação que supere tal dicotomia.

É importante discutir se a proposta de educação integral, presente nos documentos, é de fato fundamentada em conceitos críticos como a omnilateralidade, a politecnia e a emancipação dos sujeitos. A omnilateralidade refere-se à formação completa do ser humano em todos os aspectos da vida, enquanto a politecnia propõe a integração entre diferentes formas de conhecimento, incluindo as técnicas, para a formação do trabalhador como cidadão consciente. A emancipação, por sua vez, envolve a capacidade dos sujeitos de agir criticamente e transformar a realidade em que estão inseridos.

Embora a retórica de uma formação integral seja um atrativo nos textos da Base (Brasil, 2018c), sua aplicação encontra entraves significativos nas desigualdades estruturais e na fragmentação curricular do sistema educacional brasileiro bem como na padronização de competências e habilidades. Essas, por sua vez, embora práticas para avaliações, contrariam a essência de uma educação que deveria ser contextualizada, integrada e voltada para o desenvolvimento pleno do estudante. Sem uma reflexão crítica sobre essas diretrizes e um compromisso real com a equidade educacional, a ideia de educação integral e progressista permanece como um ideal distante e fragmentado na prática cotidiana das escolas.

No entanto, o desafio é que a implementação de propostas fundamentadas na omnilateralidade, na politecnia e na emancipação, frequentemente, esbarram na lógica fragmentada das competências, que se concentra em resultados imediatos e específicos desvinculados de um projeto de educação mais amplo e crítico, caracterizado por uma formação da juventude que busque compreender como modificar sua realidade.

Com o intuito de melhor distinguir Pedagogia das Competências e Pedagogia Histórico-Crítica, apresentam-se, a seguir, as teses enfatizadas por Sacristán (2011), no ensaio "Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação", em que o autor analisa criticamente a lógica das competências. Na primeira tese, ele afirma que "o universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade" (Sacristán, 2011, p. 15). Isso sugere que o discurso sobre competências não é neutro, mas reflete uma visão específica sobre o papel da educação, muitas vezes alinhada às necessidades do mercado de trabalho e à adaptação social, mais do que à transformação social ou ao desenvolvimento integral dos indivíduos, como se pode ressaltar no excerto abaixo:

O Projeto Professor Diretor de Turma propõe uma escola que tem como **premissa a desmassificação do ensino [...]**, tem como base os quatro pilares da educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. O projeto propõe que o **professor**, independentemente de sua área de conhecimento, **responsabilize-se por uma determinada turma**, cabendo-lhe **conhecer os estudantes individualmente**, para atendê-los em suas necessidades. Professores Diretores de Turma **participaram de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais**, que teve por objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando (Ceará, 2021, p. 31 - grifo nosso).

O trecho apresenta um discurso sobre educação alinhado à ideia de formação integral, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e nos pilares da educação sistematizado por Jacques Delors (1996)²⁸. No entanto, a partir da perspectiva crítica, questiona-se a neutralidade do discurso das competências e recorre-se à Sacristán (2011), que argumenta ser o discurso sobre competências, muitas vezes, reflexo dos interesses que estão aquém da educação enquanto processo emancipador ou transformador. Nesse sentido, ao propor o desenvolvimento de competências socioemocionais "com vistas a uma formação integral" (Ceará, 2021, p. 31), a proposta pode estar incorporando, de maneira contraditória, uma visão da educação que atende às demandas do mercado de trabalho e à adaptação social.

²⁸ Os quatro pilares da educação são conceitos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1996).

O foco no desenvolvimento de competências tende a privilegiar habilidades como autocontrole, resiliência e trabalho em equipe, que são valiosas tanto para o mercado quanto para a conformação de indivíduos a um sistema social vigente, sem necessariamente fomentar um olhar crítico ou promover transformações profundas no sistema educacional e social (Sacristán, 2011).

Além disso, o projeto Professor Diretor de Turma parece centralizar o papel do professor como mediador das competências socioemocionais, desconsiderando outros aspectos que compõem a formação integral do educando, como o desenvolvimento da consciência crítica, a capacidade de questionar estruturas sociais e a participação ativa em processos de transformação social.

Ademais, esse projeto representa uma intensificação de atribuições docentes, adicionando à sua já extensa carga de planejamento, ensino e avaliação, a exigência de um acompanhamento mais próximo e personalizado de cada aluno. Embora essa abordagem possa contribuir para uma relação mais humana e individualizada entre docentes e discentes, ela também eleva o nível de responsabilização do professor, colocando sobre ele a expectativa de gerenciar de forma eficaz não apenas os aspectos pedagógicos, mas também questões comportamentais, emocionais e sociais dos alunos. Acrescenta-se a isso o fato de que se trata de contextos em que as condições estruturais e de apoio ao docente são limitadas.

Assim, o professor passa a ser responsabilizado, de forma direta ou indireta, pelo sucesso ou fracasso individual de cada estudante. Além disso, ao transferir a responsabilidade pelo acompanhamento individual para o professor, o projeto pode negligenciar a necessidade de uma abordagem institucional integrada, que envolva toda a comunidade escolar, incluindo gestores, orientadores educacionais, psicólogos escolares e demais docentes.

Embora a formação de competências socioemocionais seja importante, o enfoque dado a elas pode desviar a atenção de outros objetivos educativos, como a construção de sujeitos autônomos e críticos que possam atuar como agentes de mudança. Destaca-se, ainda, a origem do termo “desmassificar”: assim como o foco em competências teve suas raízes no contexto administrativo, o termo desmassificar ganhou destaque no campo publicitário. Toffler (1980), autor reconhecido por seus estudos sobre a evolução da sociedade por meio de três grandes ondas — agrícola, industrial e da informação — e seus impactos políticos, econômicos e sociais, abordou essa tendência em Toffler e Toffler (2012), obra na qual destacou a ‘ascensão do *prossumer*’, um neologismo criado por ele para definir o indivíduo que é, simultaneamente, produtor e consumidor.

Nesse sentido, desmassificar significa mover-se para além da 'sociedade de massa' — um conceito da Sociologia — e adotar processos de produção e consumo mais individualizados, voltados para nichos específicos. Esse movimento visa ampliar tanto a produção quanto o consumo, adaptando-se às necessidades e preferências de públicos segmentados (Toffler; Toffler, 2012).

Outro ponto a ser pensado refere-se ao fato de que o discurso sobre a "desmassificação do ensino" se aproxima de uma perspectiva meritocrática, em que o acompanhamento individual dos estudantes, apesar de positivo, pode estar atrelado à promoção de uma adaptação às normas e expectativas sociais e econômicas dominantes, sem desafiar as estruturas desiguais existentes. Essa individualização pode também deslocar a responsabilidade pela superação de dificuldades sociais e educacionais do sistema para o indivíduo, o que sugere uma estratégia que favorece a reprodução das desigualdades.

Portanto, o discurso das competências socioemocionais, ao ser apresentado como neutro e positivo, oculta suas implicações ideológicas, servindo mais à adaptação dos sujeitos às necessidades do mercado de trabalho e à manutenção da ordem social vigente do que à promoção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Assim, numa análise crítica e dialética, aponta-se que os pilares de Delors (1996) desconsideram as contradições materiais e históricas que estruturam a sociedade capitalista. Essas pedagogias, ao focarem no desenvolvimento de competências individuais, desviam a atenção dos conflitos de classe e da função da educação na reprodução ou transformação das relações sociais, consolidando uma perspectiva que se ajusta às demandas do capital, sem questionar a raiz das desigualdades estruturais (Sacristán, 2011).

Em continuidade, na segunda tese sobre as competências, Sacristán (2011) destaca que "é preciso rastrear a origem das competências para compreender sua essência" (2011, p. 17). Isso porque as competências têm uma origem histórica ligada a demandas econômicas e a necessidades de qualificação profissional, o que explica sua ênfase no ensino de habilidades específicas e no ajustamento dos sujeitos às exigências do mercado. A exemplo da análise da Coordenadora Aurea, conforme entrevista:

[...]. Agora, como fragilidade, tem demais, além da não formação, além do professor de certa forma ter se perdido, por não ter sido formado... chegam as coisas muito de cima para baixo, não são ouvidos. Têm questões muito mais estruturais, por exemplo, são quatro blocos dentro dos itinerários, para poder atender ao ENEM: bloco de linguagens e códigos, que o aluno vai escolher, 'eu quero o curso de Jornalismo, então, eu vou escolher o bloco um'. 'Eu quero Medicina, eu vou escolher o bloco três, né?' 'Eu vou escolher de acordo com a minha aptidão, certo?' Só que você vai para uma escola, nós temos setecentas e tantas escolas, nós temos escolas que não têm como

ofertar quatro blocos, não têm como ofertar três, não têm como ofertar nem dois, nem três, nem quatro, só pode ofertar um. Nesses casos, por exemplo, a escola só pode ofertar dois blocos. A escola faz a sondagem com os alunos, aí os dois blocos mais votados é que vão ser ofertados e todos os outros que queriam os outros dois vão ter que migrar para um dos dois blocos, ‘eu queria medicina, mas vou fazer o bloco um, que tem humanas’, entende? (Coordenadora Áurea).

A Coordenadora Áurea revela problemas estruturais na implementação dos Itinerários Formativos no Ensino Médio e destaca a ausência de diálogo entre gestores e educadores, as dificuldades impostas pela falta de infraestrutura nas escolas, expondo assim, a falácia da “liberdade de escolha” prometida aos estudantes.

Além disso, o contexto das escolas apresenta também a dualidade da escolha em Itinerários para o Ensino Técnico e Itinerários para os blocos apontados pela coordenadora. Nesse aspecto, as escolas não possuem capacidade material de ofertar distintos cursos profissionalizantes, evidenciando a redução ou inexistência de possibilidade de escolha. Tal aspecto restringe o processo de formação e remonta à separação da educação entre dois caminhos: formação técnica e prática para trabalhadores manuais e operacionais; e formação acadêmica voltada para quem busca profissões intelectuais ou científicas.

Na prática, essa divisão tende a reforçar desigualdades sociais e econômicas, reproduzindo uma lógica excludente: enquanto um grupo é treinado para o mercado de trabalho imediato, o outro é preparado para funções de maior prestígio social, a exemplo da observação das Coordenadoras Rosângela e Luzia:

Se tiver mais de um professor ofertando, ministrando essa unidade curricular, aí o estudante tem a opção de escolher. Mas ele não escolhe [...], não é opcional. É obrigatório, apenas se tiver mais de um professor ofertando é que há possibilidade de escolha (Coordenadora Rosângela).

E aí, às vezes, tem professores que, de acordo com o cardápio, ele leva e tem a ver também com o ensejo do aluno, o que o aluno quer estudar, então ele já escolhe uma daquelas [unidades eletivas], e daí ele só aprimora aquela ementa e vai trabalhando. Então, hoje a gente já tem, assim, esse catálogo que eu acho que facilita bem para os nossos professores (Coordenadora Luzia).

Nesse processo, a “falácia da escolha” ocorre quando se oferece uma liberdade ilusória. Na teoria, os alunos podem escolher entre vários Itinerários, entretanto, na prática, a escolha é forçada e limitada por questões estruturais, como falta de professores, recursos ou infraestrutura da escola. Além disso, o professor também se vê obrigado a escolher dentre o “cardápio de eletivas”. Esse cenário prejudica principalmente estudantes de áreas rurais ou periféricas, onde as escolas não conseguem ofertar todos os Itinerários, de forma que essa divisão limita o potencial dos estudantes e cristaliza uma segmentação de classes, o que perpetua a desigualdade

social. A falta de IF completos em todas as escolas também faz com que muitos jovens sejam obrigados a seguir caminhos para os quais não têm afinidade, resultando em desmotivação e frustrações no processo educativo. Nesse sentido, a REM não cumpre o prometido de atendimento aos interesses das juventudes.

A coordenadora Áurea também ressalta a imposição de políticas educacionais de forma vertical, *top down*, sem a escuta dos sujeitos envolvidos quanto à realidade de cada escola e comunidade. Gera-se assim, um descompasso entre as diretrizes nacionais e as condições locais, resultando em um sistema que, além de excludente, pode se tornar ineficaz. A centralização impede que as escolas adaptem o currículo às necessidades específicas de seus alunos, conduzindo à possível evasão escolar.

Nessa perspectiva, “a escola pode vir a transformar-se em um espaço de legitimação burguesa e no pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista” (Zenk; Malanchen, 2020, p. 13). Tal fragmentação associa-se à ideologia neoliberal no sentido de desarticulação das classes trabalhadoras e dos conhecimentos científicos, além das ideias pós-modernas que trazem um “relativismo epistemológico” e a valorização da experiência individual e da realidade imediata. Por outro lado, a ideia de fragmentação está associada a um “currículo fragilizado e recortado” (Zenk; Malanchen, 2020, p. 138), fortemente alinhado às avaliações externas.

Portanto, interessa compreender o nível de interferência da reforma do ensino médio/BNCCEM (Brasil, 2018c) na formação da juventude brasileira. Dessa forma, verifica-se a dualidade da escola, ao criar condições específicas para futuro ‘comandantes’ e ‘comandados’. Ou seja, determinada formação para aqueles que assumirão postos de liderança na sociedade e, para os demais, “o ensino profissionalizante, para o qual não importa a compreensão e apropriação dos fundamentos do fazer prático que ocorrerá desarticulado do processo produtivo” (Silva; Paula, 2019, p. 995). Questiona-se como materializar um projeto de educação integral com uma Base cujos princípios, finalidades e objetivos se distanciam do discurso propagado. A esse respeito, a Coordenadora Luzia apresenta, em resposta à entrevista aplicada, sua visão acerca da realidade de seu Estado:

Se a gente for parar para pensar, eles estão, de fato, escolhendo. Não da forma como a gente quer ainda, mas a gente está começando. **A perspectiva para o futuro é de que eles realmente, sim, possam escolher. Hoje, a gente tem muitas questões estruturais que impactam isso**, mas a gente precisa começar. Então, a gente começou e a gente precisa agora avaliar o que, de fato, precisa mudar. [...]. Esse ano, a gente fechou a nossa matrícula com quase 4 mil alunos no Itinerário de formação profissional (Coordenadora Luzia - grifo nosso).

E aí, o que a gente também está ouvindo muito aquele aluno que escolheu o Itinerário de formação profissional, e aí o pessoal vem falando que está voltando para aquela época onde só os ricos tinham direito à universidade e hoje o ensino médio veio para tirar essa oportunidade dos pobres, né? Por quê? Porque ele traz um ensino profissionalizante. Eu não tenho esse olhar, apesar de muitos estudiosos trazerem isso. Só que, assim, eu penso que vai muito também de cada um, né? De cada estudante, de cada aluno. Tem estudante que vai dizer, 'não, isso aqui vai ser só um degrau', né? 'Eu vou fazer esse curso, mas, por exemplo, hoje eu faço o técnico de enfermagem, mas eu quero fazer mesmo a minha graduação em Enfermagem, então vai ser um degrau para mim.' Então, eu creio que nós vamos ter muitos alunos assim, que vai ser um degrau, que ele vai conseguir ser absorvido pelo mercado de trabalho. Antigamente, não tendo profissionalizante, mas tínhamos um aluno que concluía o ensino médio e não conseguia uma vaga na universidade, ele ficava em casa. Ele nem estudava e nem trabalhava, não é verdade? Por quê? Porque ele não tinha nenhuma qualificação, nenhuma formação para isso (Coordenadora Luzia).

Percebe-se, portanto, que as condições humanas, materiais e estruturais das redes de ensino, no que se refere à oferta dos itinerários formativos (eletivas, rotas de aprendizagem, itinerários técnico-profissionais), podem impactar diretamente a organização do trabalho pedagógico nas escolas. As diferentes realidades dessas redes podem tanto acelerar a formação dos estudantes quanto levá-los a seguir carreiras profissionais que não escolheriam espontaneamente. No exemplo apresentado pela coordenadora Luzia, é destacada a relação entre o Itinerário Formativo profissional em uma determinada área e a possibilidade de uma continuidade acadêmica nessa mesma área. No entanto, ela desconsidera que, para ingressar na carreira acadêmica, o aluno precisa de uma formação abrangente nas demais áreas do conhecimento para se preparar para o exame de ingresso no ensino superior e ter condições de seguir esse percurso, mesmo quando deseja permanecer na mesma área de formação inicial.

Consoante, na terceira tese de Sacristán (2011), infere-se que "o enfoque dominante sobre as competências contempla uma teoria acerca do conhecimento pedagógico" (2011, p. 23), que implica uma concepção de conhecimento prático e útil, em detrimento de um conhecimento teórico mais profundo, o que acaba por limitar o potencial emancipador da educação, como salientado anteriormente.

Destaca-se, ainda, a estratégia da convergência, discutida na quarta tese, em que Sacristán (2011) aborda como a política comum de educação europeia, baseada em competências, foi construída para responder a necessidades muito específicas, como a integração econômica e a qualificação da força de trabalho, mais do que para promover uma educação integral ou emancipadora. Ou seja, a estrutura sob a qual se assenta o foco determinado pela BNCC (Brasil, 2018c) contradiz o seu próprio discurso, como é possível apreender do hibridismo teórico, nos excertos a seguir:

Em 1942, a Reforma Capanema promoveu a inclusão formal da Educação Profissional Técnica (EPT) na estrutura de ensino do país, coincidindo, não por acaso, com a intensa industrialização (Cunha, 2014). Nas décadas de 1980 e 1990, foram promovidas várias mudanças, as quais expandiram a EPT para estados e municípios. A recente popularização dos cursos técnicos deu-se com a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que ampliou a oferta de cursos por meio das redes federal e estaduais e da parceria com o Sistema S (Ferreti, 1997; Brasil, 2011). Apesar dos avanços robustos, em especial no que trata da oferta e do acesso aos cursos, a EPT ainda encontra dificuldades para se dissociar do forte apelo às camadas mais desfavorecidas que, em tese, têm mais dificuldade de acesso ao ensino superior. Assim, a EPT se apresenta mais como um caminho terminativo do processo de formação, e não como uma etapa dessa formação [...] (Distrito Federal, 2020, p. 35).

O potencial da EPT para o desenvolvimento socioeconômico pode ser verificado nas experiências de muitos países desenvolvidos, tais como a Alemanha, onde 54% da força de trabalho origina-se dessa modalidade, com garantia de formação integral e de qualidade; e a Finlândia que, nos últimos 15 anos, aumentou o quantitativo de 29% para 71% dos jovens entre 15 e 17 anos que cursam a EPT. Apesar das dificuldades, a participação do Brasil na *WorldSkills*, maior competição mundial de EPT, realizada há 65 anos, rendeu aos brasileiros selecionados pelo SENAI e SENAC 136 medalhas em 18 participações, sendo que, na última edição, realizada em 2019, na Rússia, foram 63 jovens competindo em 56 ocupações, das quais 13 ganharam medalhas e 28, certificados de excelência [...] (Distrito Federal, 2020, p. 35).

Para atingir todo o seu potencial como adultos, os jovens precisam desenvolver uma gama de habilidades e conhecimentos que facilitem o domínio e a aplicação de saberes nas áreas das Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ao mesmo tempo, nos eixos estruturantes de Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Isso porque o contexto atual exige que se desenvolvam habilidades para a resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, colaboração e autogestão – mais conhecidas como "Competências do Século XXI" (NRC, 2012) (Acre, 2021, p. 27).

Os dois primeiros trechos apresentados (Distrito Federal, 2020) revelam contradições intrínsecas na estrutura e no papel da Educação Profissional Técnica - EPT no Brasil, evidenciando um hibridismo teórico que tenta conciliar uma perspectiva histórica de formação técnica, vinculada às necessidades de um mercado de trabalho para classes economicamente desfavorecidas, com um ideal de desenvolvimento econômico inspirado em modelos internacionais. Esse hibridismo se torna claro quando examinamos o contexto histórico e social da formação técnica no Brasil em relação às expectativas modernas de alinhamento a experiências estrangeiras.

No primeiro excerto (Distrito Federal, 2020), a análise da Reforma Capanema de 1942 e das transformações na EPT ao longo das décadas revela uma crítica implícita ao caráter dual da formação técnica que, desde sua institucionalização, atende às necessidades de um mercado industrial em expansão. O texto indica que, apesar dos avanços em termos de oferta e acesso, a EPT continua profundamente associada ao público de menor renda que, muitas vezes, tem seu acesso ao ensino superior limitado. A crítica reside no fato de que a EPT, longe de ser uma

etapa de transição, acaba sendo o ponto final do processo formativo para muitos jovens, o que sugere uma limitação que ecoa o propósito inicial da Reforma Capanema, de garantir mão de obra técnica, sem uma formação que valorizasse tanto o conhecimento técnico quanto o acadêmico.

Já o segundo excerto (Distrito Federal, 2020) contrasta essa realidade brasileira com a experiência de países desenvolvidos, como Alemanha e Finlândia, onde a EPT é vista como um motor de desenvolvimento socioeconômico, formando uma parcela significativa da força de trabalho com garantia de formação integral e de qualidade. Destaca ainda, o sucesso desses modelos em termos de formação qualificada e de altos índices de participação jovem, sugerindo que o Brasil poderia obter benefícios semelhantes caso conseguisse adotar práticas e metas inspiradas nesses países (Distrito Federal, 2020). No entanto, essa visão ignora as particularidades culturais, econômicas e históricas do Brasil, onde a EPT tem sido uma ferramenta para suprir as necessidades básicas de um mercado de trabalho, com escassos recursos e pouca integração com o ensino superior. A menção à *WorldSkills* e ao êxito dos jovens brasileiros tenta, de certa forma, validar o potencial da EPT no Brasil, mas também pode criar uma falsa equivalência com a realidade de nações onde a EPT é mais valorizada e integrada ao desenvolvimento social e econômico (Distrito Federal, 2020).

Por conseguinte, o terceiro excerto (Acre, 2021) enfatiza a formação para o mercado de trabalho, centrada em habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação e autogestão, tendendo a transferir para o estudante a responsabilidade pelas melhorias sociais. Essa perspectiva individualiza questões que são, na verdade, estruturais e coletivas, ignorando as desigualdades sistêmicas que limitam o acesso a oportunidades iguais. Ao focar no empreendedorismo e na adaptabilidade ao mercado, o modelo negligencia a necessidade de uma formação crítica e emancipatória, que capacite os jovens não para se adequarem às exigências econômicas, mas sim para questioná-las e transformá-las.

A contradição central, portanto, reside em tentar conciliar um modelo de formação que tradicionalmente serve como uma solução prática para as demandas do mercado de trabalho com uma visão de educação técnica voltada ao desenvolvimento nacional, nos moldes de países que possuem realidades muito distintas da brasileira. Portanto, reflete-se na intenção de expandir o papel da EPT, como forma de salvação para as perspectivas socioeconômicas sem levar em conta suas limitações estruturais e sua associação com a formação de jovens das classes populares, o que continua limitando o potencial transformador da juventude.

Em continuidade, a quinta tese de Sacristán ressalta que "competência não é mais um conceito preciso" (2011, p.34), o que dificulta a comunicação e a clareza sobre o que exatamente se espera dos estudantes. Isso leva à sexta tese: se não há consenso sobre o que são competências e quais são as competências ideais, quem decide o que é importante? (Sacristán, 2011) Essa falta de clareza sobre os critérios educacionais abre espaço para a reprodução de desigualdades, na medida em que diferentes grupos sociais podem ter acesso a diferentes tipos de competências.

Na sétima tese, Sacristán (2011) aponta que traçar competências em nível técnico, provavelmente, possui maior possibilidade de ajustes porque o objetivo é claro — formar um perfil profissional. No entanto, quando se trata da formação da juventude, a complexidade aumenta, pois as competências deixam de ser apenas técnicas e envolvem também dimensões sociais, culturais e éticas. O autor afirma que "as competências mais básicas se tornam mais complexas" (Sacristán, 2011, p. 46), visto não serem simplesmente habilidades cognitivas ou técnicas, mas "conglomerados de aspectos não apenas cognitivos" (Sacristán, 2011, p.46). Nessa perspectiva, a formação de jovens não pode ser reduzida a uma lista de competências, mas deve considerar a totalidade de sua experiência formativa e seu papel na sociedade. Os documentos trazem o enfoque nessa relação, mas ficam muito etéreos ao retratar perspectivas epistemológicas que são contraditórias:

O conhecimento crítico e consciente da língua não é sinônimo de sucesso educacional. É necessária, também, uma abordagem das habilidades com foco na educação das emoções, ou seja, a promoção de um pensamento autônomo dos estudantes e suas potencialidades, no intuito de promover o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Distrito Federal, 2020, p. 51).

A oitava tese de Sacristán enfatiza que “a utilidade de uma proposta não se garante por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais e internacionais” (2011, p. 51). Os documentos pesquisados apresentam sempre a perspectiva dessa relação entre os organismos internacionais e as avaliações para validar o discurso da importância do ensino por competências para conseguir a almejada qualidade educacional. Ressalta-se, entretanto, que, no âmbito das reformas educacionais, a centralidade da discussão está quase sempre pautada na responsabilização do currículo, da formação docente, da condição econômica do aluno, da precariedade da escola. E, por não termos uma educação de qualidade, as questões econômicas estão igualmente inadequadas.

Ou seja, há um discurso de responsabilização e uma necessidade de traçar orientações que engessam o currículo e a atuação docente em nome de uma pseudo qualidade atrelada à melhoria das condições sociais. Porém, ignoram-se as condições sociais atuais para atender a demandas que são, em sua base, descontextualizadas. Para melhor compreender essa “roda viva”²⁹, esclarece-se: o discurso presente nos documentos para sua operacionalização refere-se à necessidade de uma formação integral que possibilite uma análise crítica e adequada da realidade, mas a fundamentação teórica que o orienta refere-se ao pragmatismo para atender a demandas externas e adequar a educação às métricas traçadas por organismos internacionais.

Dessa forma, ao discutir o que os documentos prescrevem filosoficamente e epistemologicamente, percebe-se contradição entre a lógica das competências e a proposta de formação humana integral. Embora as competências possam ser úteis em alguns contextos, a educação das juventudes brasileiras precisa ir além da preparação técnica, promovendo uma formação autônoma, que os capacitem a compreenderem e transformarem a realidade social em que vivem.

As duas últimas teses propostas por Sacristán (2011) enfatizam que há uma criação de problemas técnicos conceituais para mudanças que não trarão consequências positivas e que, muitas vezes, se apresentam para ocultar os problemas reais. Além disso, não é necessário buscar em outras realidades, divergentes da nossa, a resposta para o que precisamos resolver no campo educacional. É preciso, portanto, desenvolver uma consciência crítica acerca dos construtos que são criados com uma roupagem nova e que reduzem a perspectiva de formação ao desenvolvimento de competências.

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de enfocar o trabalho como princípio educativo e não o reduzir à empregabilidade e ao desenvolvimento de competências que visem a um saber fazer imediato, exclusivamente relacionado à Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973). A escola possui uma função social que é mais ampla que formar sujeitos para sua adequação à realidade do mercado.

Ao traçar competências universais para jovens de diferentes regiões, como Parauapebas-PA, onde a escassez de água é um problema crucial, e no Rio de Janeiro-RJ, onde doenças parasitárias são uma preocupação emergente, o currículo nacional acaba por reduzir o

²⁹ Em referência à letra de música de Chico Buarque, 1967, que retrata o sentimento de impotência diante de uma conjuntura social (regime militar) e referindo-se à roda viva como uma roda do tempo sobre a qual não existe controle. A música representa também um desejo de lutar “nadando contra a corrente” e o cansaço que nos domina, diante da ausência de perspectiva de mudança (Arruda, 2020).

papel da escola a um mero preparatório para o mercado, ignorando as particularidades regionais e as questões sociais específicas (Fetzner, 2014).

Da mesma forma, não se pode organizar um currículo que trace competências únicas sem levar em consideração os jovens da comunidade ribeirinha do Rio Croa (Cruzeiro do Sul - AC) ou a juventude presente nas mais de 10 comunidades indígenas do Ceará. Ou, ainda, os jovens dos diversos contextos políticos e sociais do Distrito Federal, marcados por realidades extremas de desigualdades, a exemplo de jovens da Cidade do Sol Nascente³⁰ e jovens do Plano Piloto.

O aprisionamento curricular resulta em uma redução do sentido da escola e de sua função social, transformando-a em um ambiente que pouco reflete as realidades vividas pelos estudantes. Esse aprisionamento é perceptível pela definição de competências homogêneas para uma juventude tão diversa e revela uma desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades cotidianas dos diferentes grupos sociais, comprometendo a capacidade da educação de promover uma formação integral e contextualizada.

Para que a função da escola seja atendida e a política educacional priorize a qualidade do ensino médio integrado (não dual), faz-se necessário que os profissionais envolvidos na educação sejam qualificados para atuar de forma a elaborar projetos pedagógicos e currículos contextualizados, que possam responder às necessidades dos estudantes e aos seus respectivos contextos sociais. Nesse sentido,

a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 74).

Assim, a tentativa de definir um currículo nacional único para o Brasil, como proposto pela BNCC (Brasil, 2018c), esbarra na complexa diversidade cultural e social do país, criando um distanciamento entre as competências exigidas pelo mercado de trabalho e as reais necessidades das juventudes locais.

Ressalta-se, ainda, que o estudo das competências é implementado nos contextos empresariais visando resultados mais eficientes e eficazes que garantam a sobrevivência no mundo do trabalho capitalista. Para atender às realidades das empresas, respaldam-se as ações

³⁰ A população do Sol Nascente é de mais de 101.000 pessoas alocadas em mais de 32.000 domicílios (IBGE, 2024). A partir dessa estatística oficial, é considerada a maior favela do Brasil.

em teorias que visam atender a resultados previamente determinados, atrelando essa lógica racionalista empresarial à realidade escolar e, por meio dela, busca-se adequar a organização do trabalho pedagógico ao construto gerencial da educação (Sacristán, 2011).

No estudo proposto sobre a BNCC (Brasil, 2018c), buscou-se compreender o nível da relação entre competência no âmbito empresarial e competência no âmbito da escola de Ensino Médio. Para isso, foram analisadas as orientações propostas pelas três secretarias de educação para que as escolas se organizem no sentido de proporem os IF. No entanto, adianta-se que alguns teóricos desenvolvem o conceito de competência na perspectiva empresarial e por meio dessas definições é possível corroborar tal relação, conforme quadro 5.

Quadro 1 - Definições de Competências no ambiente empresarial

AUTOR	DEFINIÇÃO
Durand (1999)	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos.
Fleury e Fleury (2001)	Competência é saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Flink e Vanalle (2006)	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de MacClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas.
Le Boterf (1995)	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.
Levy-Leboyer (1997)	Competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, os que as fazem mais eficazes em determinada situação.
Prahalad e Hamel (1998)	As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia.
Espanha (2000)	Competência é [...] tanto obrigação como atitude ou habilidade para fazer algo.
Santos (2001)	Competência não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores, características pessoais vinculadas ao bom desempenho no trabalho (querer fazer).
Zarifian (2003)	Competência é tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre os problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.
Zarifian (2001); MEDEF (1998)	Competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.

Fonte: Souza *et al.* (2008)

Ressalta-se que das definições constantes do Quadro 4 não há neutralidades, a linguagem não é inocente e a escolha de determinados construtos expressam os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que os orientam. Dessa forma, compreender os pressupostos que norteiam políticas curriculares torna-se crucial para aqueles que são responsáveis de alguma forma por ações educativas. Em relação à BNCC (Brasil, 2018c), importa dentre outras coisas, compreender o que significa educar por competência e os

pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia das competências assumida na Base do Ensino Médio.

Retoma-se, portanto, a abordagem híbrida nos normativos que embasam a prescrição curricular nas realidades estudadas - Acre, Ceará e Distrito Federal. Dessa forma, visando à contextualização, apresentou-se a crítica fundamentada na Pedagogia das Competências e demonstrou-se que o hibridismo está associado à relação entre esse enfoque e às abordagens críticas e/ou pós-críticas, e em especial à Pedagogia Histórico Crítica. Pode-se observar tal divergência quando, no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, afirma-se que

o currículo escolar do Ensino Médio deve abranger, em seu núcleo comum, a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática durante toda essa etapa, assim como o conhecimento do mundo físico e natural e das realidades sociais e políticas, especialmente do Brasil (Ceará, 2021, p. 20).

Apesar disso, a centralidade dada às competências gerais e habilidades alinhadas à BNCC (Brasil, 2018c) reflete uma visão fragmentada, afastando-se do objetivo transformador das pedagogias críticas.

Outro ponto que ilustra essa contradição é a ênfase na formação técnica e no projeto de vida como pilares para a inserção no mercado de trabalho. O documento declara que “a BNCC apresenta dez competências gerais que deverão ser mobilizadas ao longo da Educação Básica. São elas: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural [...]” (Acre, 2021, p. 25). Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender o currículo como instrumento para uma leitura crítica da realidade e para a emancipação dos sujeitos, a Pedagogia das Competências direciona-se para o atendimento de demandas imediatistas do mercado, reforçando a instrumentalização da educação e o afastamento de uma formação integral e omnilateral.

Por sua vez, o Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2021) apresenta elementos que afirmam que “a Formação Geral Básica apresenta estrutura seriada com carga horária máxima de 1.800 horas, contemplando as **competências e habilidades específicas das Áreas de Conhecimento** [...] articuladas aos objetos de conhecimento de cada componente curricular” (Acre, 2021, p. 8- grifo nosso). Essa ênfase na operacionalização por competências reflete uma visão técnica e fragmentada da educação, característica da pedagogia das competências.

Por outro lado, o currículo também busca incorporar elementos que remetem às perspectivas críticas, como ao afirmar que “a **formação integral do estudante é premissa**

central da BNCC, e a Educação Básica deve atuar no sentido de promover a **formação humana global**, de modo a possibilitar o **desenvolvimento da multidimensionalidade** inerente aos indivíduos" (Acre, 2021, p. 23 - grifo nosso). No entanto, a aplicação prática desse conceito parece limitada pelas estruturas fragmentadas e pela predominância das competências específicas, dificultando uma articulação efetiva com uma perspectiva integral e crítica.

Em consonância com as prescrições do Acre (2021) e do Ceará (2021), o documento do DF (2021a) apresenta contradições epistemológicas significativas, evidenciando uma tensão entre discursos teóricos e a prática imposta por demandas externas, como as do Ministério da Educação. No documento, é reconhecida a importância da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, ao afirmar que

As duas primeiras reforçam, entre outros aspectos, o papel fundamental do professor como mediador das aprendizagens, bem como a importância central das escolas como espaços de socialização, de exercício de sociabilidades, de reconhecimento das diferenças e de redução das desigualdades históricas que marcam a realidade cotidiana da educação brasileira (Distrito Federal, 2021a, p. 14).

Contudo, essa fundamentação contrasta com a adoção de competências que se distanciam do contexto histórico-social do aluno:

As pedagogias do aprender a aprender visam, por sua vez, ao desenvolvimento de competências e habilidades para o Século XXI, definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação (Distrito Federal, 2021a, p. 14).

Embora seja apresentado como resultado de uma construção coletiva inicial, o documento acaba submetido a uma lógica distinta, transformando-se em uma verdadeira ‘colcha de retalhos’. Segundo o próprio texto, "pensado e escrito por muitas mãos, o presente documento é fruto da colaboração de diversos atores da educação e torna-se um documento norteador para o Sistema de Ensino do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2021a, p. 15). No entanto, isso não desmerece o esforço dos profissionais envolvidos, que se dedicaram à desafiadora tarefa de atender às demandas do Estado, mesmo em detrimento do que havia sido anteriormente elaborado de forma colaborativa e fundamentado em premissas claramente delineadas. O Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2021a) explicita essas premissas, mas, ao relacioná-las à pedagogia das competências, assume a característica de um ‘quebra-cabeças’ desconexo, considerando que as bases teóricas e epistemológicas adotadas apresentam contradições e dicotomias.

Além disso, a introdução de Itinerários Formativos e a reconfiguração baseada na BNCC (Brasil, 2018c) criam uma descontinuidade em relação às diretrizes construídas localmente: "Os objetivos de aprendizagem foram construídos a partir de uma releitura das habilidades e competências da BNCC" (Distrito Federal, 2021a, p. 15).

Por fim, assume-se nessa Tese a contraposição à lógica assumida pela Base e busca-se promover um debate sobre o modelo de educação mais adequado para formar os jovens brasileiros em sua diversidade.

Assim, foi fundamental compreender as significações atribuídas pelos gestores responsáveis pela elaboração das prescrições curriculares, não apenas em relação aos Itinerários Formativos, mas, sobretudo, em relação ao que eles representam no cenário educacional contemporâneo, especialmente no que diz respeito às orientações direcionadas à formação das juventudes no país.

A compreensão dos documentos e dos agentes envolvidos em sua elaboração impacta diretamente a prática docente no contexto escolar. O foco da pesquisa estava nas prescrições curriculares, porém, emergiu dos dados a forma como essas prescrições intensificaram as determinações externas sobre o trabalho docente, influenciando significativamente sua organização. Tal enfoque será abordado na análise da categoria subsequente.

5 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: DETERMINAÇÕES EXTERNAS NO TRABALHO DOCENTE

A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam viáveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários serão possíveis (Tardif; Lessard, 2005, p.41).

A epígrafe de Tardif e Lessard (2005) enfatiza que a atividade docente envolve múltiplas determinações e escolhas metodológicas e epistemológicas. Ao fazê-las, é possível que o docente compreenda certos aspectos da realidade educacional, mas, ao mesmo tempo, inevitavelmente deixa de vislumbrar outros. Tais escolhas somente são possíveis pela ação intencional sobre o objeto de estudo e de trabalho do professor. Dessa forma, a metáfora da floresta reforça a ideia de que, na educação, não há uma visão ampla ou totalizadora da realidade, mas é preciso apreender o significado de determinadas escolhas, principalmente no concernente aos seus aspectos filosóficos e epistemológicos, que impactarão diretamente nas propostas reais apresentadas para os docentes.

Portanto, a atuação consciente do professor é imprescindível nos contextos de ensino-aprendizagem, na modelagem curricular e na avaliação. Tal atuação pode ser impactada pelas determinações exteriores que, no Ensino Médio, podem ser observadas pelas influências de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, o Banco Mundial e o Movimento Todos pela Educação. Esses agentes impulsionam políticas que têm como foco a empregabilidade e a preparação para o mercado de trabalho e imprimem uma lógica de mercado na estrutura educacional brasileira.

As políticas curriculares são emblemáticas nesse movimento, como é possível apreender da atual BNCC (Brasil, 2018c). Nessa seção, a análise recai sobre os Itinerários Formativos, apresentados como meio de garantir a flexibilidade do currículo, na prática escolar, abrangendo diversas atividades. Dentre elas, destacam-se: (1) o **Projeto de Vida**, conduzido por um ou mais docentes com o objetivo de auxiliar o estudante na organização de suas escolhas futuras acadêmicas e profissionais. Contudo, essas escolhas frequentemente estão condicionadas às limitações da escola, que, em muitos casos, carece de professores qualificados para a área, de infraestrutura adequada, ou de opções de formação técnico-profissional

alinhadas às aspirações do aluno, sobretudo em regiões próximas à instituição de ensino; (2) as **Rotas/ Trilhas de Aprofundamento/ Trilhas de Aprendizagens**³¹, que também são delineadas conforme as capacidades materiais e estruturais disponíveis na escola. No âmbito do "Projeto de Vida", o estudante, em diálogo com o professor, define a orientação a ser seguida, optando entre uma das rotas/trilhas acadêmicas relacionadas às quatro áreas do conhecimento ou a rota/trilha técnico-profissional; e, por fim, (3) as **Eletivas** correspondem às disciplinas que integram as rotas/trilhas, podendo estar relacionadas a uma ou mais áreas do saber, sendo estruturadas para atender, na medida do possível, as demandas e interesses dos estudantes.

A inclusão dessas estratégias didático-pedagógicas modificam significativamente o trabalho docente. Por exemplo: a inclusão de componentes como Projeto de Vida e Disciplinas Eletivas nos currículos exige que os professores desempenhem papéis mais diversificados e lidem com demandas externas, como responsabilizar-se por orientar e organizar a rota/trilha que o aluno vai seguir, o que, por vezes, foge ao seu campo de formação e experiência e desconsideram os saberes acumulados no exercício da docência. Ou seja, tal organização curricular pode limitar a autonomia do professor, já que ele precisa se adequar às diretrizes institucionais e às necessidades do mercado de trabalho. Além disso, a flexibilização do currículo pode levar a uma fragmentação do ensino, dificultando a construção de um percurso contínuo de aprendizagem e reduzindo a liberdade do professor para definir os conteúdos e metodologias mais adequados.

Ressalta-se a importância dos saberes construídos pelos professores em sua prática e contexto de trabalho (Tardif; Lessard, 2005), o que levanta um questionamento sobre a adequação dos Itinerários Formativos a essas práticas. Como é possível apreender nos excertos a seguir:

As trilhas que serão ofertadas pelos itinerários formativos serão compostas por **unidades curriculares e eletivas**, podendo ser desenvolvidas na forma de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de criação artística e núcleo de estudos que aprofundem os objetos de conhecimento apresentados na Formação Geral Básica - FGB, adequado ao contexto de cada instituição escolar (Ceará, 2021, p. 236).

Na unidade curricular Projeto de Vida, os estudantes poderão planejar suas trajetórias ao longo do Ensino Médio, refletir sobre a escolha de eletivas orientadas e das trilhas de aprendizagens, elaborar e reelaborar planos, **tomar decisões refletidas, engajar-se no trabalho coletivo e compreender as responsabilidades de cada escolha** (Distrito Federal, 2021, p. 125).

³¹ Acre denomina *Rotas de Aprofundamento*, Ceará denomina *Trilhas de Aprofundamento* e Distrito Federal denomina *Trilhas de Aprendizagens*.

A eletiva pode ser ministrada por qualquer professor formado dentro das áreas do conhecimento, visto que, a eletiva caminha dentro do que é proposto pela BNCC, no entanto **o professor de eletiva é um arquiteto da aprendizagem, um líder, um organizador e um coautor de acontecimentos**, junto aos jovens, oferecendo-lhes espaços e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade (Acre, 2021, p. 76).

Na análise dos três excertos, destaca-se o impacto da Reforma do NEM sobre o trabalho docente, evidenciando uma ampliação da carga horária de trabalho, a diversificação das atividades e a possível expropriação da autonomia do professor.

No primeiro excerto (Ceará, 2021), a descrição das trilhas ofertadas nos Itinerários Formativos, como laboratórios, oficinas e núcleos de estudo, aponta para uma ampliação das funções do professor, que deve não apenas ministrar aulas, mas também atuar em contextos diversificados e, às vezes, desvinculados de sua formação original. Essa diversificação pode ser especialmente desafiadora em escolas com infraestrutura insuficiente e corpo docente com formação heterogênea; pela desigualdade entre os estados e até mesmo dentro de uma mesma rede escolar.

O segundo excerto (Distrito Federal, 2021) que trata da unidade curricular **Projeto de Vida**, reforça a **responsabilização do docente pelo processo de escolha dos alunos**, exigindo habilidades específicas de orientação, aconselhamento e planejamento que frequentemente não fazem parte da formação inicial do professor do ensino médio. Atrela-se a isso aquele que não possui a formação adequada para a disciplina que leciona³², acentuando a precarização do trabalho docente, uma vez que esses profissionais são levados a assumir funções para as quais podem não estar preparados, contribuindo para uma sobrecarga e para a delegação de responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por outros agentes educacionais.

Por fim, o terceiro excerto (Acre, 2021) apresenta a figura do professor de disciplinas eletivas como um **arquiteto da aprendizagem**, um líder responsável por proporcionar um espaço de desenvolvimento pleno dos estudantes. Embora a descrição seja idealizada, ela evidencia a transferência de um modelo de ensino centrado no professor para um modelo que demanda múltiplas funções e competências, incluindo aspectos emocionais, espirituais e organizacionais. Contudo, o fato de os catálogos de eletivas já serem enviados às escolas com bibliografia, objetivos e sugestões metodológicas reduz a autonomia docente, transforma o docente, muitas vezes, em um executor de conteúdos e metodologias previamente definidos.

³² Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2024), com base em dados do Inep (2023), um em cada três professores de escolas públicas não tem a formação adequada para a disciplina que leciona.

Ainda que essa abordagem promova uma visão por meio de uma abordagem que enfoque a totalidade social do processo educativo, é importante reconhecer que esse novo papel do professor pode exigir mais tempo, além de formação e suporte adequados. O docente se torna não só o responsável pela sua disciplina originária, mas também um líder, organizador e coautor de experiências educacionais que transcendem o conteúdo tradicional. No entanto, sem o devido preparo e recursos, ou seja, essas múltiplas funções podem impactar os resultados pedagógicos.

Além das questões acima apresentadas, há outras questões estruturais e materiais que corroboram a inadequação dessa parte flexível do currículo na realidade prática escolar, como observado, em resposta a entrevista, pela Coordenadora Luzia:

[...] também houve redução de carga horária nos componentes da Base [...]. Para ele complementar a carga horária, vai precisar pegar uma eletiva, ou uma unidade de rota/trilha. Esse professor acaba que faz dois, três planejamentos diferentes, porque o trabalho aumentou, o contexto é novo [...], ele só trabalhava com o componente dele, aí ele ia lá fazer a sequência didática, planejava o componente e pronto. Hoje ele precisa sair e planejar para a eletiva (Coordenadora Luzia).

Luzia revela um dos principais desafios enfrentados pelos professores no contexto das mudanças curriculares impulsionadas pelo NEM: a redução da carga horária nos componentes da Base Comum, como mencionado no exemplo da Sociologia, implica na necessidade de assumir novas funções e disciplinas, como as eletivas ou unidades de rota/trilhas, para complementar sua carga horária. Isso gera um aumento no volume de trabalho do professor, que agora é obrigado a desenvolver múltiplos planejamentos pedagógicos.

Antes o professor se dedicava exclusivamente à sua disciplina específica, com um planejamento focado diretamente no componente curricular correspondente à sua área de formação. No entanto, com a introdução das disciplinas eletivas, o professor enfrenta o desafio de elaborar sequências didáticas que, embora possam estar relacionadas à sua formação, demandam conhecimentos e experiências de trabalho que pode não possuir.

Ou seja, o professor pode ter que ministrar sequências para temas que não fazem parte diretamente de sua formação acadêmica. Mesmo que a Eletiva esteja relacionada à sua área de conhecimento, pode exigir habilidades ou experiências de trabalho que ele ainda não desenvolveu. Por exemplo: um professor de História pode ser designado para ministrar uma eletiva sobre Relações Internacionais Contemporâneas, tema que exige um conhecimento aprofundado de política global, economia e diplomacia. Um docente de Matemática pode precisar ensinar Educação Financeira, que envolve conceitos de Economia e Gestão Financeira

que ele pode não ter estudado em profundidade. Ou ainda, professores que não têm relação direta com essas áreas de conhecimento e precisam ministrar as eletivas diante da necessidade de complementação de carga horária ou ausência de docentes na escola. Essas situações podem levar a dificuldades no planejamento e na condução das aulas, comprometer a qualidade do ensino, e consequentemente o aprendizado dos estudantes.

Outro aspecto se relaciona à contextualização do ensino, levando em conta a realidade sociocultural dos alunos e as necessidades da comunidade escolar. Como as Eletivas geralmente seguem diretrizes gerais e podem ser criadas rapidamente para atender às novas exigências curriculares, não há garantia de que reflitam as especificidades de cada região ou escola. Por exemplo: uma escola localizada em uma comunidade rural pode ter grande interesse em uma eletiva sobre agricultura sustentável e economia local. No entanto, se as opções de Eletivas forem padronizadas e não contemplarem essa realidade, o aprendizado pode se tornar distante do cotidiano dos alunos. Essa falta de adaptação pode resultar em um ensino que não dialoga com os desafios reais dos estudantes, reduzindo o engajamento e a relevância das disciplinas eletivas.

Além disso, para complementar sua carga horária, o professor frequentemente precisa atuar em diferentes escolas, o que torna o planejamento e a execução das atividades ainda mais complexos e fragmentados. Fato observável também pela Coordenadora Rosângela, relatado em entrevista, quanto à organização da carga horária do trabalho do professor:

A nossa orientação e a nossa sugestão é de que seja feito o máximo possível para que ele fique exclusivamente com o Projeto de Vida. Mas nós temos uma outra legislação que é maior que essa; que é a nossa distribuição de carga horária que fala da atuação do professor geral, que ele tem que preencher ali os requisitos de carga horária mínima. Então, nem sempre a gente consegue. Isso fica muito relacionado ao tamanho da escola, número de turmas, número de estudantes, número de professores (Coordenadora Rosângela).

Senso assim, a nova realidade imposta pela Reforma de 2017 pode trazer implicações tanto para a qualidade do ensino quanto para o bem-estar dos professores devido à sobrecarga de trabalho.

Portanto, os excertos da fala das Coordenadoras Luzia e Rosângela apontam para a necessidade de um suporte maior aos professores nesse processo de mudança. A formação continuada, o planejamento integrado e uma melhor estruturação das novas disciplinas são fundamentais para que as reformas não sobrecarreguem os docentes e comprometam a qualidade do ensino. Além disso, é preciso repensar o equilíbrio entre a flexibilização do

currículo e as condições reais de trabalho dos professores, de forma que as novas exigências curriculares não obstaculizem oportunidades de inovação e melhoria da prática educativa.

Além desses aspectos, a fragmentação do trabalho docente pode ser verificada nos excertos a seguir, em resposta às entrevistas:

[...] **nós temos um catálogo com mais de 200 opções de eletivas hoje no Estado**, mas considerando que a eletiva precisa partir também do interesse do aluno, né? O que acontece? **Às vezes na escola o professor precisa de sugestão, precisa de ideia**, então o que nós viemos organizando no decorrer desse tempo? Nós **já levamos também esse cardápio que é para ele ter aquele momento de olhar**, ver como que é a ementa, ver como que ele pode trabalhar, ver onde que ele pode também adquirir esse material didático, né? (Coordenadora Luzia- grifos nossos).

O aluno escolhe, **nós mostramos um cardápio de cursos**, o aluno escolhe e a gente monta as salas de acordo com as escolhas e os próprios professores montam esses cursos, **só que nós não fizemos cursos novos, os professores não tiveram que fazer cursos novos**, porque como a gente tem uma rede de escolas regulares e dentro temos uma rede de escola de tempo integral, **nós já temos um catálogo com mais de 300, acho que mais de 300 unidades curriculares eletivas**, então a gente **disponibilizou todas as unidades curriculares eletivas, tem ementa, tudo, a gente disponibilizou esse catálogo, revisitou, refez e disponibilizou esse catálogo para as escolas regulares ofertarem** (Coordenadora Áurea- grifos nossos).

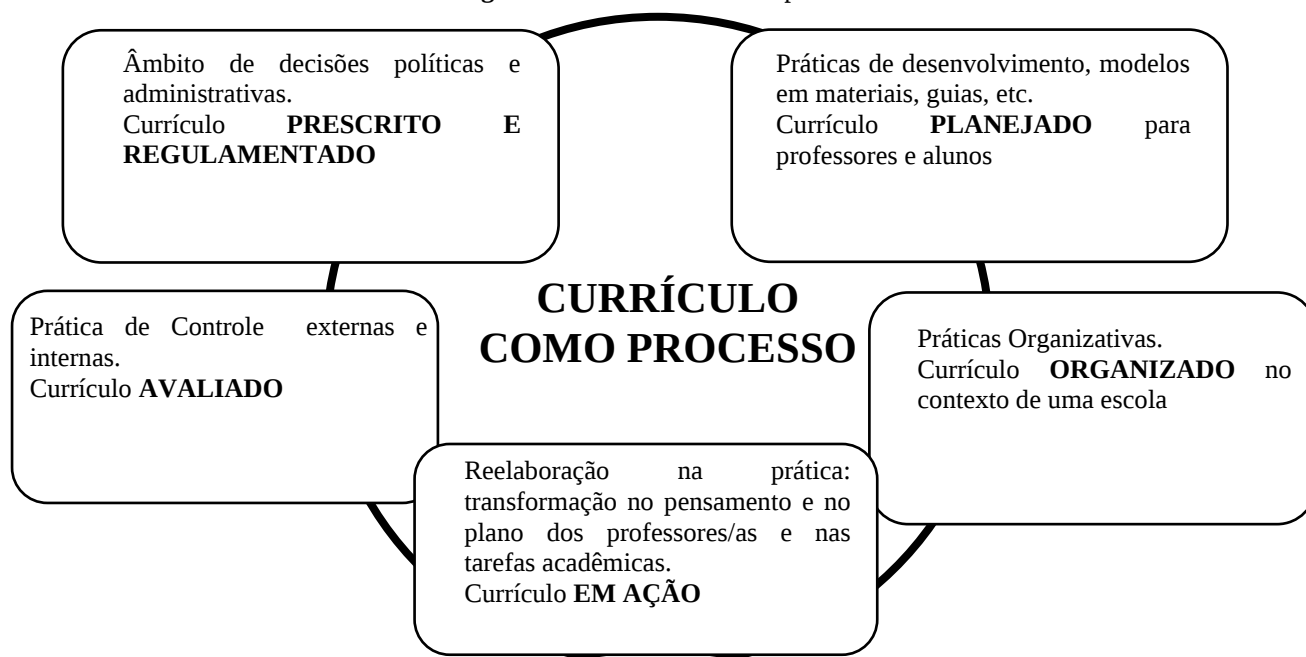
É perceptível a influência de determinações externas sobre o trabalho docente, evidenciando como políticas curriculares e decisões institucionais podem moldar o processo de ensino que por ele deve ser concebido, desenvolvido e avaliado. A coordenadora Luzia menciona um catálogo com mais de 200 opções de eletivas, que, a princípio, deveriam partir do interesse dos alunos. No entanto, essas opções são frequentemente limitadas por condições externas, como a necessidade de sugestões e materiais prontos para os professores, que muitas vezes não têm autonomia ou tempo suficiente para desenvolver as eletivas a partir de uma reflexão mais profunda sobre as necessidades locais ou os interesses genuínos dos estudantes.

Esses ‘cardápios’ de eletivas, oferecidos pelas Secretarias de Educação podem ser vistos como uma forma de padronizar o processo e facilitar o planejamento docente. Contudo, ele também revela uma dependência de orientações externas e predefinidas, o que limita a capacidade do professor de atuar como mediador criativo e crítico. Ao invés de partir do contexto específico de cada escola ou das particularidades dos alunos, os docentes são incentivados a seguir modelos prontos, o que reduz a possibilidade de criação pedagógica e a adequação às realidades regionais.

Além disso, a necessidade de materiais didáticos previamente organizados e distribuídos pelo Estado, reforça a ideia de que os professores estão cada vez mais subordinados a determinações externas que padronizam o trabalho, dificultando a personalização do ensino.

As determinações externas, nesse contexto, acabam por impor um ritmo e uma estrutura de trabalho que desconsidera as especificidades locais e o papel ativo do professor na modelagem e na execução do currículo. Dessa forma, importa perceber o currículo como um processo nos moldes do preconizado por Sacristán e Gómez (2007):

Figura 15 - O currículo como processo



Fonte: Sacristán e Gómez (2008, p. 139).

Portanto, com base nos relatos das coordenadoras Luzia e Áurea, evidencia-se que, apesar das diferenças nas condições materiais e estruturais de seus respectivos Estados, ambas destacam que a **adaptação** à Base Comum Curricular — Currículo Planejado — resulta na **reorganização do trabalho pedagógico**, frequentemente realizado fora do ambiente escolar. Entretanto, o discurso que apresenta a disponibilização de planos prontos para as eletivas, como um auxílio ao professor que não dispõe de tempo para elaborá-las — Currículo Organizado, deve ser analisado. Nesse contexto, o Currículo em Ação pode ter, pelo menos, duas vertentes: uma que conforma as estruturas prescritivas e adere aos aspectos preconizados pelas práticas de controle subjacentes ao Currículo Avaliado; e uma que denuncia ou resiste aos processos impostos pela lógica da Base.

Questiona-se, assim, a lógica de uma Reforma que, ao invés de oferecer soluções estruturais para os problemas enfrentados pelos docentes, introduz novos desafios à escola. Se o professor encontra dificuldades para desempenhar sua função essencial no ambiente escolar

— planejar, executar, avaliar e analisar o processo de ensino-aprendizagem —, a solução deveria ser a criação de condições adequadas de trabalho, e não a retirada de sua atividade-fim e inserção de outras que impactem a perspectiva e atuação efetiva do professor.

Ao trazer planos prontos, a Reforma reduz o papel do professor a um executor de determinações externas, limitando sua autonomia e profissionalidade³³, e reforçando a cisão entre quem concebe e quem executa, característica da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Sob o pretexto de auxiliar, perpetua-se uma lógica que não enfrenta as questões estruturais, mas que pode agravar o impacto negativo sobre o trabalho docente, desvalorizando sua função de agente crítico e criativo no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, há uma fragmentação do currículo por meio de diversificação de eletivas em cargas horárias e conteúdos distintos para cada escola. Para melhor elucidar as diferenças das eletivas, apresenta-se a seguir uma pequena listagem contendo algumas das unidades eletivas com determinações prévias como: carga horária, objetivos, justificativa, objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, recursos didáticos, material de apoio, sugestões didáticas, avaliação, sugestão de produto final e referências (conforme prescrições de cada Secretaria):

Quadro 2 - Exemplificação de Eletivas por Estado

Eletivas Acre (2023)	Eletivas Ceará (2023)	Eletivas Distrito Federal (2023)
Biologia – <i>De bem com o seu corpo</i>	<i>Língua Portuguesa para as Olimpíadas</i> <i>Yoga e Desenvolvimento</i>	<i>Espanhol no PAS/UNB</i>
Sociologia e Matemática – <i>Make up – Mostra sua cara</i>	<i>Matemática e Game: um novo aprendizado</i>	<i>Da ervilha ao DNA</i>
Química, Biologia e Física - <i>CSI - Investigação Criminal</i>	<i>Ciência dos pigmentos naturais indígenas</i>	<i>Astronomia para o Ensino Médio</i>
História e Geografia - <i>Racismo - que mundo é esse</i>	<i>Teoria Social Marxista</i>	<i>Atualidades e geopolítica para exames</i>

A análise das eletivas oferecidas nos diferentes Estados deste estudo, Acre, Ceará e Distrito Federal, revela disparidades na forma como essas opções chegam às escolas e são implementadas. Embora a participação de alguns docentes na elaboração dessas prescrições possa ocorrer em determinados contextos, as que chegam às escolas muitas vezes não

³³ A profissionalidade docente é definida por quatro descritores em constante evolução: a especificidade da função, o saber especializado, a autonomia decisória e a pertença a um coletivo. A especificidade da função envolve a identificação clara do papel do professor e seu reconhecimento social. O saber especializado refere-se ao domínio de conhecimentos próprios da profissão. A autonomia decisória diz respeito ao controle sobre a prática docente e à responsabilidade pública. Já a pertença a um coletivo destaca a valorização da categoria, garantindo credibilidade e exclusividade ao saber produzido (Roldão, 2005).

consideram as divergências de realidade dentro do respectivo Estado, podendo resultar em uma aplicação limitada à localidade.

No caso de municípios/ regiões administrativas com menos recursos e estrutura, os professores podem se ver obrigados a adotar documentos prontos, sem a flexibilidade necessária para adaptar os conteúdos às realidades locais. A necessidade de seguir esses documentos prontos decorre tanto das pressões por padronização quanto das condições reais de trabalho, que por vezes não permitem tempo ou espaço para a elaboração conjunta de eletivas personalizadas.

Por outro lado, algumas realidades, como no Distrito Federal, oferecem condições mais favoráveis ao engajamento docente, pois há uma carga horária destinada ao estudo e à coordenação em grupo, o que permite um planejamento colaborativo mais eficaz e adaptado às necessidades locais. Isso contrasta com a situação de outros Estados, onde as condições de trabalho são diferenciadas e o tempo para planejamento conjunto é limitado. Entretanto, essa disponibilidade não tem relação direta com o trabalho colaborativo para elaborar as eletivas, apenas demonstra que as condições são mais favoráveis para tal, em relação aos tempos e espaços de planejamento.

Por oportuno, apresenta-se a seguir o detalhamento de algumas propostas de eletivas de cada Secretaria para melhor observar as prescrições:

Figura 16 - Eletiva de História e Geografia - Acre

ELETIVA

ENSINO MÉDIO

HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Racismo: Que mundo esse

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE

ACRE

DIRETORIA DO ENSINO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO
NÚCLEO DE ENSINO MÉDIO

- Apresentação de slides sobre a segregação racial nos Estados Unidos (e produção de material impresso);
- Apresentação de slide sobre a história dos conflitos raciais na atualidade;
- Produção de vídeos e de reportagem retratando o tema.

RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS:

- Computador;
- Internet;
- Smartphone;
- Material impresso;
- Programas e/ou aplicativos de produção de multimídia;
- Textos referentes ao assunto;
- WhatsApp, facebook, Instagram, Skype.

PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA:

- Apresentação de vídeos expando o que foi realizado durante a eletiva;
- Apresentação de vídeos sobre o assunto estudado;
- Exposição de material referente ao assunto;
- Exposição de reportagem retratando o assunto abordado;
- Peça teatral;
- Cartazes.

AValiação:

Os alunos serão avaliados através da assiduidade, participação nas aulas online e através de material impresso, pelo envolvimento e desenvolvimento das atividades propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE – Secretaria de Educação e Esporte/SEE. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – História. Acre, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE – Secretaria de Educação e Esporte/SEE. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Geografia. Acre, 2010.

Fonte: Acre (2023)

Figura 17 - Eletiva de Língua Portuguesa - Ceará

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO

CATÁLOGO

UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS

2023

• ITINERÁRIOS FORMATIVOS • PROTAGONISMO ESTUDANTIL • PROJETO DE VIDA • CIDADANIA • FORMAÇÃO PROFISSIONAL

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		
CÓDIGO	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	DURAÇÃO
LGG003	LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS OLÍMPIADAS	40 H/A

OBJETIVOS	JUSTIFICATIVA
OBJETIVO GERAL Contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Aprimorar a prática da leitura e da escrita. Conhecer a sequência didática dos gêneros textuais e literários.	As olimpíadas proporcionam a expansão do saber e técnicas de estudo e aprendizagem. Logo, esta eletiva instiga o estudante a se interessar mais pela leitura e a escrever melhor, por meio de estratégias como audição de textos, produção coletiva e individual e a apreciação de vídeos e músicas, e na prática de produção textual que culminem na produção de diversos gêneros literários.

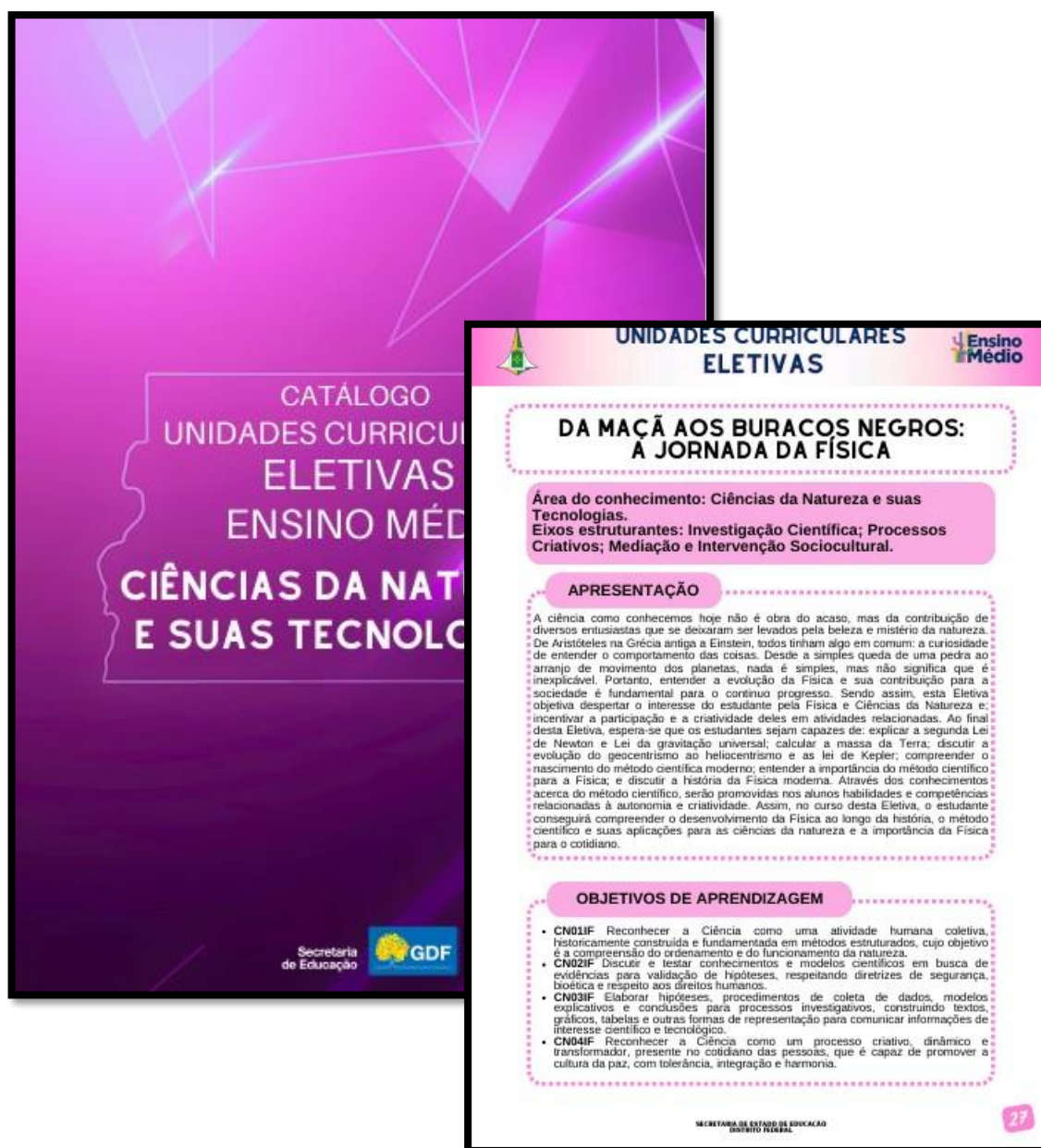
OBJETOS DO CONHECIMENTO	OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM
Análise de textos e memórias literárias diversas. Compreensão textual aliada à produção de textos. Gêneros textuais e tipologia textual. Organização textual a partir das categorias: Poemas, Memórias Literárias, Documentário, Crônica, Artigo de Opinião. Coesão e coerência aplicada ao texto.	COMPETÊNCIA Demonstrar domínio na modalidade escrita formal. HABILIDADES Produzir textos a partir das categorias das olimpíadas. Organizar e compreender os textos a partir das emoções e pensamentos. Reconhecer os gêneros textuais.

RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação	SUGESTÃO PRODUTO FINAL / CULMINÂNCIA
Vídeos sobre ações das olimpíadas. Jogos de Aprendizagem. Textos finalistas. Textos literários. Livros digitais.	Participação e envolvimento nas atividades. Rodas de conversa e auto avaliação.	Sazas de poemas. Exposição de memórias literárias. Apresentação de documentários. Elaboração de um jornal - Artigo de opinião. Peças teatrais com as crônicas produzidas.

OBSERVAÇÕES	REFERÊNCIAS
	Cadernos das Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro. https://www.escrevendofuturo.org.br/arquivos/8146/caderno_poema.pdf , https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/memoria/ , https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/ , https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/ , https://www.escrevendofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaoe/ .

Fonte: Ceará (2023)

Figura 18 - Catálogo Eletivas Ciências da Natureza e suas Tecnologias



Fonte: Distrito Federal (2024)

As unidades curriculares eletivas apresentadas compreendem uma carga horária de 40 horas/aula na estrutura curricular das escolas. Essa configuração evidencia a fragmentação do currículo, especialmente quando se analisa a implementação em apenas uma instituição de ensino específica. Tal fragmentação pode ser intensificada pela ausência de articulação entre as eletivas e o conjunto das áreas do conhecimento. Assim, apresenta-se como desafio a promoção de estratégias que assegurem a interdisciplinaridade e a integração curricular, evitando que as

eletivas se tornem conteúdos isolados, desconectados da formação integral do estudante (Santomé, 1998).

Nas figuras 17, 18 e 19, as disciplinas eletivas estão estruturadas conforme as diretrizes da BNCC (Brasil 2018c), organizando objetivos, metodologias e avaliações previamente definidas. No caso da Eletiva de História e Geografia – **Racismo: Que mundo esse** (Figura 17 – Acre, 2023), são apresentados aos professores os pontos de culminância, bem como a avaliação a ser realizada. Já na Eletiva de **Língua Portuguesa para Olimpíadas** (Figura 18 – Ceará, 2023), os objetivos são organizados conforme as competências e habilidades preconizadas pela BNCC (Brasil 2018c) e ela é justificada pelo reconhecimento de que "as olimpíadas proporcionam a expansão do saber e técnicas de estudo e aprendizagem e instiga o estudante a se interessar mais pela leitura e escrever melhor" (Ceará, 2023, p. 31). Na Eletiva do Distrito Federal – **Da maçã aos buracos negros: a jornada da Física** (figura 18 – Distrito Federal, 2024), a apresentação já contextualiza a área do conhecimento e os objetivos da BNCC (Brasil, 2018c), como "compreender o desenvolvimento da física ao longo da história, o método científico e suas implicações para as ciências da natureza e a importância da Física para o cotidiano" (Distrito Federal, 2024, p. 27).

Apesar da importância desses conteúdos para a formação dos estudantes, enfatiza-se a carga horária destinada a tais disciplinas - 40h/a -, questiona-se, assim, se o tempo oferecido é suficiente para garantir uma abordagem aprofundada e transformadora. Essa limitação pode ser compreendida à luz do conceito de recontextualização de Bernstein³⁴ (1996), que descreve como os conhecimentos acadêmicos e culturais são selecionados, reorganizados e transmitidos no currículo escolar. Nesse processo, temas essenciais como a luta antirracista, a importância da leitura e da escrita e o papel da física no cotidiano podem ser reduzidos ou adaptados de forma superficial, de modo que sua abordagem não se aprofunde nos aspectos mais críticos e reflexivos que poderiam impulsionar mudanças sociais significativas.

Além disso, essa rigidez curricular pode ser analisada à luz da concepção de currículo em Saviani (2016), que, partindo de uma perspectiva histórica e marxista, entende o currículo como um instrumento de reprodução ou transformação social. Para o autor, a educação deve emancipar os indivíduos e não adequá-los às demandas do mercado, o que remete à relação com a categoria marxista de liberdade: uma formação verdadeiramente libertadora deve permitir que o sujeito compreenda sua realidade e atue sobre ela, e não apenas reproduza conhecimentos estabelecidos por instâncias de poder (Saviani, 2026).

³⁴ Os conceitos de Bernstein serão desenvolvidos de forma mais aprofundada na seção subsequente.

A visão marxista propõe que a liberdade autêntica só pode ser alcançada por meio da emancipação do trabalho, em que os trabalhadores têm controle sobre os meios de produção e não são mais subjugados pelas forças do mercado. Marx, explica Guedes (2021), argumenta que a liberdade, dentro do capitalismo, é largamente ilusória porque os trabalhadores não possuem autonomia sobre suas vidas devido às restrições impostas pelas condições materiais e econômicas. Essa crítica ressalta a alienação coletiva dos trabalhadores que, presos em um sistema que prioriza o lucro acima das necessidades humanas, não conseguem desenvolver suas capacidades plenas e viver uma liberdade genuína.

Para Guedes (2021), não se trata apenas de abordar a opressão econômica, mas entender como ela se entrelaça com outras formas de desigualdade que influenciam diretamente a capacidade dos indivíduos de serem verdadeiramente livres. Ela analisa como a opressão interseccional cria barreiras adicionais que não são consideradas em uma análise exclusivamente econômica, destacando a importância de um olhar mais amplo e inclusivo para compreender a liberdade.

Apple (2006), por sua vez, entende o currículo como um veículo ideológico que reflete e reforça a hegemonia dos grupos dominantes. O fato de as eletivas estarem atreladas às competências e habilidades estipuladas pela BNCC (Brasil 2018c) sugere uma ênfase na funcionalidade e na adequação dos alunos ao sistema vigente, reforçando desigualdades por meio da imposição de conteúdos considerados relevantes por grupos que detêm o poder de decisão educacional. A estrutura predeterminada das disciplinas, que define pontos de culminância e processos avaliativos, ilustra o papel do currículo na legitimação de uma determinada ideologia, conforme analisado por Gramsci (2004), para quem a escola é um dos principais aparelhos hegemônicos na formação da sociedade civil.

Dessa forma, se os professores precisam seguir um currículo já estruturado/conformado eles têm menos liberdade para adaptar os conteúdos às realidades e necessidades específicas de seus alunos. Em contrapartida, apresenta-se o excerto sobre o planejamento docente:

considera-se que as metodologias ativas sejam centrais nas formações dos professores, estando entre as diferentes atividades que podem ser desenvolvidas: pesquisa-ação, processo de construção de materiais para as aulas, uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, aprendizado acerca do planejamento de aula de professores, uso e manuseio de dados, ou seja, metodologias que ultrapassem a prática de mera transmissão de conteúdos e que foquem no professor como pesquisador da própria prática (Acre, 2021, p. 60).

Questiona-se como o professor conseguirá transformar sua prática para além da mera transmissão de conteúdos se no contexto dos Itinerários Formativos já está determinado o que será estudado? Idealiza-se uma personalização do ensino que não condiz com as condições reais das prescrições curriculares. No entanto, na prática, a flexibilização do currículo se revela por uma padronização disfarçada. Ou seja, a oferta de IF acaba por regular ainda mais o currículo.

Complementarmente, a elaboração de materiais didáticos e a estruturação dos Itinerários Formativos também são atravessadas por uma série de parcerias que refletem essas influências globais. Instituições como Sistema S - Sebrae, Sesc, Senac e Sesi -, dentre outras, a exemplo da Poletize!³⁵ têm se tornado protagonistas na produção de conteúdos e na oferta de itinerários profissionalizantes, conforme pode-se observar no material a seguir:

Figura 19 - Plano de aula para eletiva elaborado pela Poletize!

O plano de aula é dividido em duas colunas principais. A coluna da esquerda tem um fundo rosa e contém o título 'Inovação e Sustentabilidade' em preto, uma foto de uma mulher sorridente com cabelo escuro e óculos, e o texto 'ENSINO PRESENCIAL E REMOTO' em uma barra verde na base. A coluna da direita tem um fundo verde e contém o seguinte texto: 'Sabemos que ser Professor(a) ainda é sinônimo de estar atarefado e ter que ministrar muitas aulas. Pensando nisso, elaboramos um material pedagógico com planos de aula para fomentar o exercício da cidadania, da democracia e da liderança em suas turmas e mobilizá-las para uma transformação significativa.' Abaixo disso, há uma seção intitulada 'Eletiva com habilidades do currículo do Ensino Médio' que se divide em três partes: 'Afinal, o que são componentes curriculares eletivos?' (definindo disciplinas temáticas oferecidas semestralmente ou anualmente), 'Objetivo Geral:' (formar cidadãos com responsabilidade ambiental e desenvolvimento sustentável), 'Culminância:' (campanha de conscientização socioambiental), 'Objetos de Conhecimento:' (listando dimensões da sustentabilidade, resíduos, economia circular, ciclo de emissão de poluentes e bioeconomia), e 'Descrição:' (com estatísticas sobre acesso à água potável em 2025 e 2050, e uma reflexão sobre a responsabilidade política e formas de ação sustentável). Na base da coluna direita, há o logo da 'Escola de Cidadania Ativa!' e o nome 'POLITIZE!'.

Fonte: Eletiva de Sustentabilidade (Politize!, 2025)

Destaca-se a parte inicial do material da Poletize! (2025):

Sabemos que ser professor(a) ainda é sinônimo de estar atarefado e ter que ministrar muitas aulas. Pensando nisso, elaboramos um material pedagógico com planos de aula para fomentar o exercício da cidadania, da democracia e da liderança das suas turmas e mobilizá-las para uma transformação significativa.

³⁵ Poletize! É uma organização da sociedade civil que tem como missão “formar uma geração de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia, levando educação política a qualquer pessoa, em qualquer lugar” (Poletize!, 2024) e está presente em várias parcerias nos diversos estados da Federação.

O excerto apresentado, ao mesmo tempo em que busca exaltar a importância de desenvolver a cidadania, a democracia e a liderança nas escolas, expõe uma contradição inerente à proposta de utilização de materiais pedagógicos prontos, como os planos de aula mencionados. Essa prática suscita reflexões críticas sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e sua autonomia como profissional da educação.

Um dos pontos centrais dessa crítica é a aparente desvalorização do planejamento docente. O ato de planejar não é meramente operacional, mas uma etapa essencial, de concepção, para que o professor construa a mediação pedagógica com base nas necessidades específicas de sua turma, nos contextos socioculturais locais e nas competências que ele, como educador, julga prioritárias para a formação integral dos estudantes. Ao seguir materiais prontos e roteirizados, o professor torna-se um executor de atividades alheias ao seu contexto, o que limita sua capacidade de exercer plenamente seu papel como mediador e formador crítico, o expropriando do processo de pensar o seu trabalho.

Além disso, a justificativa de que os professores estão sobrecarregados e sem tempo para planejar é, de fato, uma realidade, mas que não deveria ser utilizada para impor materiais que restringem sua autonomia. Assim, cria-se um ciclo vicioso, uma "roda viva" como metaforizado por Chico Buarque (Buarque, 1967), em que a falta de tempo é usada para justificar a oferta de soluções prontas, que, por sua vez, aprofundam a alienação docente em relação ao planejamento e à gestão curricular.

Por outro lado, o exercício da cidadania, da democracia e da liderança, fundamental na educação, dificilmente será alcançado de forma significativa sem a participação ativa do professor no planejamento pedagógico. A cidadania e a democracia, por definição, requerem o exercício da autonomia, da reflexão crítica e da participação ativa, tanto dos estudantes quanto dos educadores. Ao transferir para o material pedagógico pronto a responsabilidade de guiar o ensino, corre-se o risco de reduzir o papel do professor a um mero transmissor de conteúdo, desconsiderando sua capacidade de criar estratégias contextualizadas e inovadoras que engajem os estudantes em processos autênticos de transformação social.

Em suma, a proposta de oferecer materiais prontos sob a justificativa de aliviar a sobrecarga docente revela uma abordagem paradoxal que, em vez de empoderar o professor e promover o ensino crítico, reforça a lógica de controle e padronização curricular. Para romper com essa "roda viva" (Buarque, 1967), é necessário investir na valorização do tempo e da formação docente, assegurando que o planejamento pedagógico volte a ser central em seu

trabalho, pois é nele que reside a verdadeira possibilidade de promover uma educação transformadora.

Logo, embora a parceria com as instituições se apresente como um suporte à escola, traz desafios para a autonomia pedagógica dos docentes. Além disso, alguns dos materiais e cursos ofertados por essas instituições seguem uma lógica de formação orientada por valores empresariais, focados na produtividade e na empregabilidade. A inclusão dessas entidades no espaço educacional altera a natureza do trabalho docente, principalmente na educação pública, que passa a ser intermediado por lógicas externas ao campo educacional. Tais parcerias institucionais são mencionadas, em entrevista, pela Coordenadora Luzia:

[...] É uma instituição, eu acho que ela não é filantrópica. Eu acho que ela é financiada pelo Banco Mundial, pelo que a gente ouviu no primeiro dia que a gente teve o alinhamento, é, se eu não me engano, [...] a gente tem parceria com o Itaú. Então, são essas instituições que apoiam isso, tá? (Coordenadora Luzia).

Ressalta-se, pois, que o papel das parcerias vai além da elaboração e distribuição de materiais. Instituições como Sebrae e Senac também estão diretamente envolvidas na formação dos professores para atuar com os novos componentes curriculares e na avaliação dos estudantes. No entanto, a formação oferecida é, muitas vezes, limitada e instrumental, focada em capacitar³⁶ os docentes para a aplicação de metodologias predefinidas e na adaptação a uma lógica mercadológica. Exemplificando, tem-se os cursos ofertados pelo Sebrae (2024) a nível nacional:

- **Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC** - Curso online de 40 horas para professores e gestores escolares, com certificado gratuito.
- **Plano de Vida e Carreira** - Curso para professores que ajuda a desenvolver competências empreendedoras com os estudantes.
- **Para Ensinar: Curso para professores aprenderem novas metodologias** - Cursos autoinstrucionais à distância para formação em metodologias de ensino, com certificação digital.
- **Professor Empreendedor** - Ferramentas e instrumentos práticos que visam estimular o comportamento empreendedor dos alunos, de maneira interdisciplinar.

³⁶ O conceito de capacitação tem origem na administração, relacionando-a com os resultados positivos apresentados pela instituição. Nessa perspectiva utilitarista, quanto maior a capacitação, melhor os resultados. Nesse contexto, capacitar é treinar e é entendido como “o ato intencional de fornecer meios para proporcionar a aprendizagem; é educar, ensinar, mudar o comportamento; é fazer com que as pessoas adquiram novos conhecimentos novas habilidades, ensiná-las a mudar de atitudes. Treinar no sentido mais profundo é ensinar a pensar, a criar e aprender a aprender” (Chiavenato, 1994, p. 126).

- **Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC** - Conhecimentos específicos e estratégias de ensino aprendizagem de vivências na cultura empreendedora, de forma transversal às áreas do conhecimento da BNCC.

No desenvolvimento de modelos de formação docente, é fundamental reconhecer que o primeiro passo consiste em ouvir atentamente os professores. O conhecimento profissional do professor vai muito além do conhecimento prático pessoal e do conteúdo pedagógico, englobando uma complexa rede de saberes vinculados às realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar (Goodson, 2020).

Uma pesquisa significativa conduzida por Goodson e Cole (2020) em uma faculdade comunitária canadense ilustra tal complexidade. O estudo, que acompanhou durante dois anos professores sem formação pedagógica formal, revelou aspectos importantes sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente. Nessas instituições pós-secundárias, que contam com aproximadamente 6 mil docentes, a maioria dos professores não possui formação específica para a docência, sendo esta raramente sua primeira carreira.

O estudo demonstrou que o processo de construção da identidade profissional docente se desenvolve progressivamente, à medida que os professores ampliaram sua visão de comunidade profissional. Um achado crucial da pesquisa indica que o desenvolvimento profissional é mais efetivo quando os docentes têm acesso a conhecimentos que transcendem as esferas pessoal, prática e pedagógica.

Esta constatação dialoga diretamente com as reflexões de Vázquez (1977) sobre a diferença entre atividade cognoscitiva e teleológica. Enquanto a primeira se ocupa da realidade presente, buscando compreendê-la, a segunda projeta-se para o futuro, visando transformações qualitativas na realidade existente. Na formação docente, essa distinção é fundamental: não basta conhecer a realidade educacional atual - atividade cognoscitiva -, é necessário projetar e construir novas possibilidades pedagógicas - atividade teleológica.

A práxis política, como destaca Vázquez (1977), manifesta-se quando o sujeito atua sobre si mesmo e sobre sua realidade social. No contexto da formação docente, isso significa que os professores não são meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos de sua própria transformação profissional e da realidade educacional em que atuam. Essa práxis se materializa nas diferentes modalidades de ação que os docentes desenvolvem, influenciando suas relações políticas, econômicas, sociais e culturais.

Em uma sociedade marcada por conflitos e disputas entre classes sociais, a formação docente não pode se limitar a aspectos técnicos e pedagógicos, assim, deve, necessariamente,

incorporar uma dimensão política que permita aos professores compreenderem seu papel como agentes de transformação social. A práxis política na formação docente implica na participação ativa dos professores na construção de sua identidade profissional e na definição dos rumos da educação.

Dessa forma, os processos formativos precisam considerar tanto os aspectos cognoscitivos quanto teleológicos, permitindo que os professores não apenas compreendam sua realidade atual, mas também desenvolvam capacidades para transformá-la. A experiência relatada por Goodson e Cole (2019) demonstra que o desenvolvimento profissional docente é mais efetivo quando considera as múltiplas dimensões do conhecimento profissional, incluindo as realidades micropolíticas e contextuais da vida escolar, em consonância com uma práxis transformadora, como proposto por Vázquez (1977).

As abordagens mercadológicas presentes nas parcerias, propostas para as escolas, comprometem a valorização do conhecimento profissional dos professores, como defendem Nóvoa e Alvim (2022, p. 29), que propõem a construção de um “novo espaço público da educação”, fato perceptível na realidade descrita pela Coordenadora Luzia:

Quando começou a implementação das escolas de tempo integral, esse Instituto [X ...] fazia todo o suporte para essa proposta no Estado. E aí, eu não estava aqui na época, mas eles vieram desde o início, então eles trouxeram [o material], porque o projeto de vida já veio. Aqui no Estado, a gente já começou a trabalhar nas [escolas] integrais, desde 2017. Então, quando veio essa implementação, a partir da Lei 13.415 do Novo Ensino Médio, então a gente já tinha uma expertise mais apurada, por conta das escolas de tempo integral. E no Brasil, vários Estados tiveram também essas formações com esse Instituto. E aí eles têm esses cadernos de projeto de vida. Nesse caderno, a gente já tem o da primeira série e da segunda série. **Nele tem tudo o que o aluno precisa. Já é um caderno, vamos dizer assim, com uma sequência didática pronta para o professor.** E, também, tem o caderno do aluno. Então, foi esse material que a gente começou a receber e vem nesse contexto já do Novo Ensino Médio, né, dessas editoras [...]. **Aí já vem com as aulas, com indicação de vídeo, de texto, de tudo. E, também tem a formação que esse Instituto faz, até hoje, para além das nossas,** a gente tem parceria com o Instituto [Y]³⁷, que ele também, [junto com outro citado] faz formação de eletiva, de projeto de vida, de itinerário (Coordenadora Luzia - grifos nossos).

Nesse cenário, a centralidade do professor no trabalho pedagógico é esvaziada. O que se observa é uma estrutura que promove um controle maior sobre o que e como se ensina, ao mesmo tempo em que desvaloriza a autonomia e o conhecimento profissional dos docentes. Tardif (2005) destaca que os saberes dos professores são formados ao longo de suas carreiras, e que esses saberes não podem ser desconsiderados ou suprimidos por propostas curriculares

³⁷ Nome fictício dado ao Instituto para não permitir a identificação da Coordenadora por meio do Estado.

que priorizem o imediatismo. Assim, o NEM, ao pautar-se por modelos externos e pela lógica de mercado, tende a subestimar a expertise docente, o que pode resultar em resistências por parte dos professores.

Essa resistência é, de fato, necessária, pois, os docentes precisam se posicionar de forma crítica frente a propostas que desconsideram sua experiência e autonomia, e resistir à imposição de modelos prontos que não dialogam com a realidade das escolas brasileiras, buscando a qualidade do ensino (Kuenzer, 2000).

Assim, a qualidade do trabalho educativo é construída no próprio ambiente escolar, fundamentando-se em três pilares essenciais: a gestão democrática, o Projeto Político-Pedagógico - PPP e o currículo, que se relacionam com o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Além disso, considera-se que a BNCC (Brasil, 2018c) estabelece as diretrizes e expectativas para a educação, mas cabe aos currículos definir os caminhos para alcançar tais objetivos (Veiga; Silva, 2018). Portanto, os responsáveis pelo ensino precisam ser protagonistas nessa construção colaborativa.

Ou seja, os professores devem ser agentes de destaque na mediação entre o conhecimento teórico e a prática profissional, mas para isso é necessário que suas vozes sejam ouvidas e que haja um real investimento em formação continuada que considere as especificidades locais e valorize o papel do professor como agente de transformação. Essa percepção da externalidade que impacta na atuação docente é percebida pela Coordenadora Áurea no excerto a seguir.

É bem complicado para o professor [...], a gente, quando começou a escola de tempo integral, os próprios professores criaram suas unidades curriculares, juntava dois professores [...], de acordo com o que eles achavam que seria importante para os alunos, formavam aquela unidade curricular eletiva. **Quando a gente viu, tinha mais de mil unidades curriculares eletivas**, e aí a gente conseguiu mesclar ali, às vezes eram muito parecidas, para tentar ficar em 300. Mas para lotação³⁸, tem que criar aquele componente curricular, aquela unidade no sistema para poder lotar professor e tal. **E como não dava tempo, a gente mesmo criou, mas eles não tinham essa identificação**, então, isso cria um sentimento de rejeição do professor. ‘Eu estou perdido aqui dentro’, quando eles receberam o plano de aula. Também, **é uma coisa fechada, aí a resistência começou a crescer**, essa insatisfação em relação a isso (Coordenadora Áurea).

O trecho da entrevista traz à tona um desafio enfrentado pelos professores e pela Secretaria de Educação, especialmente no que diz respeito à criação de unidades curriculares eletivas. Inicialmente, os próprios professores tinham a liberdade de propor e criar essas

³⁸ Refere-se à localidade – escola – para qual o professor foi inicialmente designado

unidades, resultando em uma quantidade significativa de opções — mais de mil unidades curriculares eletivas. Esse processo de construção colaborativa gerou uma oferta vasta e diversificada, o que demandou um esforço posterior de padronização e redução para cerca de 300 unidades.

O problema central surgiu quando essas unidades curriculares precisaram ser formalizadas e organizadas no sistema escolar para atender às demandas de lotação dos professores nas escolas. Como esse processo foi realizado de maneira apressada e sem o devido tempo de planejamento, as unidades curriculares criadas não necessariamente refletiam a identificação ou o envolvimento direto dos professores com os conteúdos. Muitos deles se sentiram desconectados dessas unidades e, como consequência, experimentaram um sentimento de rejeição e frustração, especialmente quando receberam planos de aula já definidos, que não permitiam personalização ou flexibilidade.

Essa situação levou ao aumento da resistência e da insatisfação dos professores e, ao mesmo tempo, a imposição de uma estrutura curricular rígida, sem a devida participação efetiva dos docentes no desenvolvimento dos conteúdos, resultou em um ambiente de trabalho desmotivador e contribuiu para o sentimento de não pertencimento ao processo pedagógico, algo que pode impactar negativamente tanto o trabalho docente quanto o aprendizado dos alunos. A coordenadora enfatizou na entrevista que muitas dessas insatisfações foram explanadas nos grupos de *WhatsApp* dos docentes e das escolas.

Dessa forma, a reestruturação do trabalho docente para viabilizar os Itinerários Formativos exige um olhar atento para o impacto das determinações externas sobre a prática pedagógica. Enfatiza-se, assim, que espaços educativos devem promover a valorização da autonomia e do conhecimento dos professores, superando as lógicas mercadológicas que permeiam as atuais reformas educacionais. Somente com a centralidade dos docentes e com a criação de um novo espaço público da educação será possível superar as crises educacionais e construir uma formação que verdadeiramente atenda às demandas de uma sociedade mais justa e equitativa (Nóvoa, 2022).

Areladas a essa conjuntura - expropriação do trabalho docente -, estão as dificuldades estruturais dos estudantes ao escolher determinados Itinerários Técnico-Profissionalizantes por meio das parcerias entre as Secretarias e as instituições externas às escolas, como pode ser verificado no excerto a seguir:

Mas a gente tem do SENAI [parceria] alguns cursos ofertados. E aí esses cursos são ofertados por demanda, são ofertados pela estrutura que as próprias instituições têm,

né? E a gente possibilita a esses estudantes que têm interesse em fazer. Então, naquele dia, eles não estarão mais na unidade escolar, que a gente chama de origem, e eles vão fazer esse curso técnico nessas parceiras, ou nas nossas próprias escolas que ofertam os cursos [...], a gente busca atender e divulgar para aqueles estudantes que estão naquela região de ensino, mas é facultado aos estudantes que estiverem em outra, mas realmente ficam distantes, sim. Nós não temos todos os cursos em todas as regiões, porque a gente depende dessas questões estruturais (Coordenadora Rosângela).

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um espaço de construção crítica e dialógica do conhecimento e passa a ser uma ferramenta de reprodução de interesses econômicos e políticos, que privilegiam determinadas formas de saber em detrimento de outras (Apple, 2006). O Itinerário Técnico-Profissional, alinhado às demandas de mercado, é um claro exemplo de como o conhecimento escolar é moldado por interesses externos que minam a autonomia pedagógica do professor.

É essencial acompanhar as ações das secretarias estaduais de Educação, que são, na prática, responsáveis pelas prescrições normativas do ensino médio no âmbito local. Nessas instituições, observa-se que um setor do empresariado tem ocupado uma posição destacada na formulação de políticas educacionais. Essa presença, no entanto, não exclui a existência de tensões, conflitos e contradições tanto nas políticas implementadas quanto em sua concretização no ambiente escolar (Krawczyk, 2014). Percebe-se, entretanto, a contradição no excerto do documento prescritivo a seguir:

Além de a escola oferecer a condição (tempo, ambiente e recursos) para que o jovem receba a orientação adequada para estudar, para cumprir suas tarefas, para utilizar-se das variadas técnicas de leitura, análise e manipulação de dados e informações, todos na escola contribuirão ao estimulá-los a QUERER estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); PODER estudar (desenvolver habilidades e utilizar-se delas) e SABER estudar (utilizar estratégias que favoreçam a sua aprendizagem) (Acre, 2021, p. 84).

Por meio das análises realizadas percebeu-se as contradições entre o que é prescrito no documento orientador e as condições reais das escolas públicas no Estado. A orientação destaca que as instituições devem garantir condições para que os jovens não apenas cumpram suas tarefas escolares, mas também desenvolvam habilidades e estratégias para o estudo autônomo. Contudo, essa expectativa entra em choque com a realidade de um sistema educacional onde mais de 60% dos professores são temporários (Inep, 2023). Essa alta rotatividade dificulta o vínculo entre docentes e discentes, fragilizando o acompanhamento sistemático e contínuo necessário para estimular o interesse e a atitude positiva dos estudantes em relação ao estudo.

Além da volatilidade do corpo docente, as condições estruturais das escolas públicas do Acre representam outro entrave significativo, pois, muitos desses ambientes carecem de recursos básicos, como espaços adequados para estudo, bibliotecas equipadas e acesso a

tecnologias que potencializem o aprendizado (Inep, 2023). A orientação presente no documento do Acre, que enfatiza o papel das escolas em oferecer tempo, ambiente e recursos para que os jovens aprendam a "querer, poder e saber estudar", parece distante da realidade enfrentada por muitos educadores e estudantes. Sem condições materiais e estruturais mínimas, torna-se difícil criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências propostas pela BNCC (Brasil, 2017c).

Dessa forma, as contradições entre o ideal normativo e a prática cotidiana nas escolas do Acre levantam dúvidas sobre a efetividade da implementação da Base (Brasil, 2018c). Enquanto o documento propõe um ensino que promova habilidades e autonomia, a precariedade estrutural e a ausência de vínculos duradouros entre professores temporários e instituições comprometem o alcance desses objetivos. A superação dessas barreiras exige investimentos robustos e políticas públicas que valorizem a permanência de docentes e a melhoria das condições das escolas, criando um cenário onde as metas da BNCC (Brasil, 2018c) possam se traduzir em ações concretas e realistas na formação das juventudes.

Pode-se corroborar tal assertiva também pela matéria no sítio eletrônico Atricon (2023):

Pisos danificados, desgaste excessivo de mobiliários, climatização inadequada, superlotação. Estas foram algumas deficiências encontradas pelos auditores do Tribunal de Contas do Estado do Acre (TCE), durante a Operação Educação que fiscalizou 12 escolas da rede pública municipal e estadual. Informações preliminares apontam que foram observadas inadequações aparentes nas salas de aula de 91,7% das escolas visitadas, e também, que a maioria não possui auto de vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB) válido. As escolas municipais e estaduais foram escolhidas com base em indicadores ligados à infraestrutura que consta no Censo Escolar 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Oliveira, 2023).

Nessa realidade, a atuação proativa do setor empresarial se manifesta em diversas esferas da ação pública — incluindo o executivo federal e estadual, o legislativo e os municípios — e conta, sobretudo, com o apoio de partes do Estado que compartilham suas propostas e buscam implementá-las. Essas iniciativas visam aplicar modelos de gestão empresarial ao setor educacional. Nesse contexto, nos últimos trinta anos, conceitos como evidência e pragmatismo tornaram-se centrais na formulação de políticas, com experiências de sucesso e resultados mensuráveis sendo valorizados como os conhecimentos mais relevantes (Krawczyk, 2014).

Em contrapartida, a Pedagogia Crítica enfatiza que o ensino deve ser um ato de resistência, um processo de formação que permita aos estudantes e professores questionarem as condições sociais que os cercam (Saviani, 2018a). No entanto, com a imposição de itinerários formativos focados em habilidades técnicas, essa possibilidade de crítica é progressivamente

retirada. O conhecimento é fragmentado em competências e habilidades específicas, sem espaço para a reflexão sobre sua função social e política, o que reforça a alienação dos professores em relação ao seu próprio trabalho. Dessa forma, traz-se

a Pedagogia Histórico Crítica de Demerval Saviani como pressuposto teórico na vertente do saber sistematizado democraticamente, com vistas a propiciar a conscientização do educador e do educando acerca da realidade concreta em que ele está inserido, de maneira que a partir dessa percepção, possa intervir socialmente no que tange às desigualdades e injustiças (Moulin, Castro, Azambuja, 2023, p. 192).

Destaca-se, assim, a necessidade de a escola ter autonomia em relação ao Estado e às instituições privadas (Nóvoa, 2022). Contudo, no caso do NEM, observa-se uma intervenção cada vez maior dessas instituições no espaço educativo, o que provoca uma redefinição do papel da escola e do professor. De forma que, a educação, enquanto bem público, passa a ser tensionada pela lógica privada e pela oferta de itinerários que se voltam mais para a formação de competências e habilidades do que para o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes. É necessário repensar o lugar da escola e do docente como agentes centrais no processo educacional, capazes de reconstruir e renovar práticas pedagógicas que transcendam as determinações externas. Fato que é contradito no documento abaixo:

Para que esse itinerário logre sucesso, todas as ofertas devem ser bem analisadas, levando em consideração todas as suas especificidades, como faixa etária, carga horária, oferta de mercado e futuras parcerias com o setor privado e outras instituições. Diante do exposto, ressalta-se a relevância da integração entre as redes de educação profissional, tendo como parceiras as instituições privadas, a fim de viabilizar o ingresso do aluno no mundo do trabalho, seja através do estágio ou dos programas de aprendizagem. Os institutos federais também são um alvo para viabilizar esse itinerário, utilizando de suas expertises, seja acordando a cessão de seus laboratórios ou viabilizando os espaços para as atividades práticas e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, mais conhecido como Sistema S (Senac, Sesc, Senai e Sesi) (Ceará, 2021, p. 397).

Ainda nesse contexto, o modelo do NEM e as parcerias, entre as instituições e escolas, trazem também contradições, especialmente quando se tenta integrar a formação geral e a formação profissional. A tentativa de unir esses dois campos enfrenta desafios, uma vez que muitas propostas tendem a desconsiderar a complexidade da formação humana em prol de um enfoque na formação para o trabalho (Kuenzer, 2000). Assim, a expropriação do trabalho docente revela-se como parte de um processo mais amplo de controle sobre o conhecimento e a formação humana. Ao se alinhar aos interesses do mercado e do Estado ampliado, o sistema

educacional atual enfraquece a autonomia docente e reduz a educação a uma prática instrumental.

Muito disso pode ser observado na responsabilidade ampliada das instituições parceiras sobre o que é inerente à formação dos jovens e, portanto, função da escola. Como no excerto a seguir.

Em relação à comprovação da realização, caberá às instituições parceiras emitir declarações ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas sob sua responsabilidade, sendo que os documentos comprobatórios deverão ser avaliados e incorporados pela instituição de educação de origem no Histórico Escolar do estudante. (Distrito Federal, 2022, p. 124)

Ao delegar a comprovação de atividades formativas a entidades externas, o sistema educacional alinha-se aos interesses do mercado e do Estado ampliado, enfraquecendo a autonomia escolar e docente. Essa prática reduz a educação a uma função instrumental, moldada por demandas externas, em detrimento de sua missão pública e emancipatória.

No excerto citado, observa-se que cabe às instituições parceiras emitirem documentos comprobatórios das atividades realizadas sob sua responsabilidade, os quais serão posteriormente avaliados e incorporados pela escola no histórico escolar do estudante. Essa lógica evidencia uma fragmentação do processo formativo, onde a escola, em vez de centralizar e garantir a qualidade da formação, torna-se uma entidade que valida ações realizadas por terceiros, muitas vezes descoladas do projeto pedagógico de formação integral.

Outrossim, a ideologia desempenha um papel crucial na compreensão desse processo de expropriação. Ou seja, ela não é apenas uma visão distorcida da realidade, mas um conjunto de ideias e práticas que sustentam a hegemonia de uma classe sobre outra (Gramsci, 2004). No contexto da educação, a ideologia tecnicista e mercadológica, promovida pelas políticas curriculares atuais, legitima a alienação do trabalho docente, apresentando o conhecimento técnico como neutro e necessário para o progresso social.

Enfatiza-se, entretanto, que uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática deve oferecer a todos os estudantes oportunidades iguais, tanto para o ensino técnico quanto para o ensino superior, sem obrigá-los a escolher entre ser “operários” ou “intelectuais”. Isso exige investimentos em infraestrutura, valorização dos professores e um diálogo constante entre as diferentes esferas do sistema educacional. Dessa forma será possível superar as limitações impostas pela falácia da escolha e romper com a lógica excludente do ensino dual.

Para enfrentar essas questões, é necessário repensar a educação pública brasileira, considerando as limitações impostas pelas parcerias com o setor privado e questionando o foco

excessivo na formação voltada para o mercado. Há, portanto, uma urgente necessidade de rever as reformas educacionais e de garantir que a educação seja verdadeiramente inclusiva, crítica e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso só será possível com o fortalecimento da escola pública, a valorização dos professores e a construção de políticas educacionais que respeitem a diversidade cultural e social do Brasil (Frigotto, 2012).

Ressalta-se que a escola institucionalizada pode tornar-se um instrumento de controle e reprodução social, desviando-se de seu propósito original de emancipar e promover o desenvolvimento. Ou seja, em vez de oferecer um espaço para o favorecimento da autonomia e do pensamento crítico, as escolas muitas vezes reforçam hierarquias sociais e perpetuam desigualdades. Esse papel da educação institucionalizada cria uma barreira para que os estudantes desenvolvam verdadeiramente sua autonomia e liberdade (Illich, 1985).

Além disso, a emergência de parcerias público-privadas no campo educacional traz à tona o modelo de governança educacional, no qual o Estado, em vez de assumir plenamente suas responsabilidades sociais, transfere parte dessas funções para atores privados. Essa nova governança compartilha o poder de decisão com organizações cujos interesses muitas vezes estão voltados ao setor empresarial (Ball; Junemann, 2012), resultando na mercantilização da educação transformando-a, assim, de um direito universal em um produto sujeito às regras do mercado (Libâneo, 2016).

Complementarmente, relacionam-se a qualidade do ensino ao atendimento de tais perspectivas mercadológicas, classificando boas escolas como aquelas que têm seu currículo mais fortemente enquadrado e classificado³⁹ (Bernstein, 1996), ou seja, aquelas que aderem a interesses corporativos e a uma linguagem corporativa. Más escolas são aquelas que não se enquadram nesse grupo. Assim, “a educação, enquanto processo coletivo, é tratada como inimiga, como fonte de poluição que ameaça soluções de mercado e o individualismo possessivo” (Apple, 2017, p. 16).

A relação entre **qualidade da educação e avaliações externas** torna-se ainda mais complexa, uma vez que as instituições que aderem às políticas curriculares tendem, teoricamente, a obter melhores resultados. Consequentemente, são classificadas como escolas de qualidade. Em contrapartida, as instituições que buscam problematizar esses processos e

³⁹ Enquadramento e classificação são conceitos fundamentais nos estudos de Bernstein (1996). O enquadramento diz respeito ao grau de controle sobre a transmissão e recepção da comunicação pedagógica, enquanto a classificação se refere às relações de poder que determinam o que deve ser ensinado e aprendido. Esses conceitos serão explorados com mais profundidade na próxima seção.

resistir à lógica mercadológica, imposta pelo Estado, acabam por sofrer as consequências de serem rotuladas como de baixa qualidade. Dessa forma, a avaliação é vista como

um instrumento por meio do qual se produzem e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia, quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera nem promove a tão almejada qualidade? A avaliação periódica, tal como implementada, condena o professor ao eterno escrutínio (Shiroma; Evangelista, 2003).

A avaliação educacional, concebida como um instrumento para aferir qualidade, acaba se tornando um mecanismo de controle que submete os professores a um constante escrutínio; sem, necessariamente, promover melhorias efetivas no ensino. Essa lógica avaliativa, ao invés de garantir avanços na formação, contribui para a categorização e hierarquização das escolas, criando um ambiente competitivo em que instituições mais bem classificadas são priorizadas pelas famílias, enquanto aquelas que não se adequam aos critérios estabelecidos são marginalizadas. Dessa forma, a avaliação periódica se insere em uma dinâmica neoliberal, transformando a educação em um espaço regido por lógicas de mercado, cujas implicações podem reforçar desigualdades e comprometer seu caráter formativo. Assim,

no *status* neoliberalista, escolha, competição, mercados nos levarão à Terra prometida de escolas eficientes e eficazes. E tais escolas terão um papel fundamental na ação do público em privado. Esse processo nos levará a uma economia de sonho enquanto reconquistamos nosso ímpeto competitivo no mercado global. Este é um alerta crucial, pois sabemos que políticas de escolha de escolas, especialmente aquelas envolvendo mercadização e privatização, normalmente envolvem escolas escolhendo alunos e pais tanto quanto pais escolhendo escolas (Apple, 2017, p.18).

Em síntese, embora o discurso oficial defenda que as disciplinas eletivas permitem uma personalização da trajetória escolar, a realidade demonstra que as escolhas dos estudantes são restritas por fatores estruturais. A oferta limitada de disciplinas eletivas nas escolas, especialmente nas escolas públicas de regiões mais pobres, faz com que a autonomia estudantil seja uma falácia. A fragmentação do currículo não só limita o desenvolvimento dos estudantes, como também serve a uma agenda política e econômica com objetivos distantes daqueles que enfocam a função social da escola.

Nesse íterim, o atual conceito de "reforma da reforma", amplamente difundido nos meios midiáticos em 2024⁴⁰, evidencia que as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio não alteraram substancialmente a realidade educacional brasileira no tocante a processos

⁴⁰ Essa perspectiva será enfatizada na Seção “Reforma da reforma: redefinições para 2025”.

qualitativos de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, as transformações foram meramente superficiais e não enfrentaram os problemas estruturais da educação pública. O discurso de modernização e flexibilidade não se concretiza nas práticas cotidianas das escolas, que continuam enfrentando limitações de infraestrutura e falta de recursos para oferecer as opções curriculares prometidas.

Complementarmente, nos aspectos relacionados à presente categoria de análise, é necessário resgatar a autonomia do professor como intelectual e formador crítico. Ao invés de reduzir o docente a um executor de políticas preestabelecidas, é essencial que ele seja visto como um agente transformador, capaz de intervir no currículo e adaptar o ensino às necessidades de seus alunos de forma crítica e reflexiva criando condições estruturais e materiais para que essa articulação com a práxis seja real, necessária e possível. É sob essa perspectiva que os professores terão, de fato, a oportunidade de expor as dificuldades e necessidades relacionadas à sua prática pedagógica.

Em continuidade, na próxima seção, serão analisadas as condições da reorganização curricular nas três redes de ensino pesquisadas.

6 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: E AGORA, COMO REORGANIZAR O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO?

Se os membros das camadas populares não dominam conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses porque ficariam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos para legitimar sua dominação (Saviani, 2018a, p. 59).

Complementarmente à discussão da expropriação do trabalho docente, enfatiza-se o controle sobre o currículo e sobre os códigos de comunicação no Ensino Médio como influência direta na formação de subjetividades. Assim, a imposição de códigos restritos limita a capacidade de reflexão crítica, pois, conforme Bernstein (1996) nos processos de ensino-aprendizagem ressalta-se a possível restrição do trabalho docente a um conjunto de práticas instrumentais. Dessa forma, a organização curricular pode reforçar as desigualdades no acesso ao conhecimento e impedir que o professor atue de maneira mais autônoma e analítica.

Nesta seção, toma-se como referência para a análise o aporte teórico de Basil Bernstein sobre o dispositivo pedagógico, que se fundamenta na “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (Bernstein, 1996, p. 254). Esse conceito é estruturado a partir de três categorias de regras hierarquicamente relacionadas: (1) regras distributivas, que regulam a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e práticas e suas reproduções e produções; (2) regras recontextualizadoras que se atrelam ao discurso pedagógico e podem relacionar-se aos discursos propagados acerca da BNCC (Brasil, 2018c), e que tornados senso comum entre Secretarias de Educação e escolas poderão se constituir em um discurso hegemônico; e (3) regras de avaliação que são constituídas nas práticas pedagógicas e podem acompanhar as definições da BNCC (Brasil, 2018c) que, em certa medida, padronizará os instrumentos de avaliação externa, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, repercutindo na avaliação de sala de aula.

Portanto, as três dimensões da abordagem idealizada por Bernstein (1996) interagem formando a base para a análise crítica das práticas pedagógicas, da organização curricular e da avaliação do ensino. Tal paradigma permite identificar como o poder e o controle são exercidos no campo educacional, seja por meio da seleção dos conteúdos, do estabelecimento de normas avaliativas ou da estruturação das relações entre os atores envolvidos no processo de organização do trabalho pedagógico.

Segundo Bernstein (1996), currículos fortemente regulados podem restringir a criatividade do professor, limitando sua capacidade de inovar na sala de aula e de personalizar

o ensino conforme o perfil de sua turma, podendo levar a um ensino mais mecânico, no qual o professor apenas reproduz o que já foi planejado.

Portanto, mesmo que os documentos normativos das redes de ensino prescrevam uma educação democrática, solidária e integral, as reformas curriculares frequentemente contrastam essa proposta ao impor uma fragmentação do ensino, a precarização da formação das juventudes e a expropriação do trabalho docente.

Nesse contexto, o dispositivo pedagógico de Bernstein (1996) fornece um marco teórico valioso para investigar as dinâmicas de produção, transmissão e reprodução do conhecimento, contribuindo para uma compreensão aprofundada sobre como as práticas educacionais podem tanto perpetuar quanto desafiar as desigualdades.

Para o autor, cujo aporte teórico apresenta influência das tendências weberiana, marxista e interacionista; a pedagogia – didática –, o currículo e a avaliação são formas de controle social (Mainardes; Stremel, 2010). Em seu modelo teórico Bernstein (1996) discute a necessidade de compreensão das formas de evitar o desperdício do potencial educativo da classe trabalhadora. Ao focar as relações de classe, ele enfatiza que as desigualdades sociais também orientam relações de poder e controle entre grupos sociais e que elas geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação - transmissão de códigos dominantes e códigos dominados. Portanto, as regras a partir das quais o discurso pedagógico é distribuído são relevantes para a compreensão da BNCC (Brasil, 2018c) e sua gramática intrínseca.

Para melhor compreensão, apresenta-se a Figura 21, que enfoca as relações de classe, poder e controle discutidas por Bernstein (1996).

Figura 20 - Relações de Classe, Poder e Controle - Basil Bernstein



Fonte: Bernstein (1996, p. 28)

A Figura 21 ilustra as relações de classe como designadoras das desigualdades na distribuição do poder (1) e nos princípios de controle dos grupos sociais (2). O código (3) refere-se às construções culturais que são transmitidas e adquiridas de forma tácita, com significados e formas de realização diferentes e em múltiplos contextos e nas interações culturais que são constituídas, nesses contextos, como forma de regulação social. O código posiciona os sujeitos por meio das relações dominante/dominado. A ideologia (4) é constituída nesse posicionamento. Os códigos são aprendidos nas diversas instâncias sociais - família, escola - e não se restringem à linguagem escrita, mas estão presentes em todas as linguagens - fala, vídeos, sinais etc. -, sendo, portanto, um conceito mais amplo que o conceito de linguagem⁴¹, ou seja, "código é um princípio, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, a forma de suas realizações e dos contextos que evoca" (Bernstein 1996, p. 110).

Sendo assim, compreender o que subjaz ao discurso presente no texto da BNCC (Brasil, 2018c) e sua relação com códigos elaborados e códigos restritos é relevante para este estudo, tendo em vista a identificação de inconsistências entre o que está escrito e o que se pretende com o ensino com base nessas prescrições. O que não é compreendido ou está oculto

⁴¹ De acordo com Bernstein (1996), linguagem coloquial é usada cotidianamente (código restrito) e a linguagem formal mais acadêmica (código elaborado). O uso de linguagem indica um nível de desenvolvimento cognitivo e promove diferenciações entre os sujeitos.

impacta na proposta curricular apresentada, tendo em vista que “é o silêncio que transporta a mensagem de poder” (Bernstein, 1996, p. 21).

Ademais, no processo de transmissão dos códigos no meio educacional, é possível observar variáveis que auxiliam na análise de como são realizados o processo de comunicação nesse ambiente, por meio do currículo, da pedagogia – didática – e da avaliação. As variáveis “classificação” e “enquadramento” determinam respectivamente os limites e o controle dos processos de transmissão dos códigos. A classificação refere-se às fronteiras e limites entre os conteúdos, e o enquadramento refere-se ao controle dos seus processos de transmissão (Bernstein, 1996).

Dessa forma, quanto mais os conteúdos forem separados isoladamente e sem relação direta, mais o currículo é fortemente classificado; em contrapartida, quanto maior o grau de articulação entre os conteúdos desse currículo, mais fraca será a classificação. A classificação determina o que é legítimo ou ilegítimo de incluir no currículo. Por sua vez, quanto maior o controle do processo de transmissão dos códigos no contexto escolar, mais forte será o enquadramento e quanto menor o controle mais fraco será seu enquadramento.

Nesse contexto, propõe-se uma nova perspectiva para a compreensão das Relações de Classe, Poder e Controle delineadas por Bernstein (Figura 22), agora analisadas no âmbito da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018c), conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 21 - Contextualização dos conceitos de Bernstein e BNCCEM (Brasil, 2018c)



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e nos conceitos de Bernstein (1996)

O estabelecimento de determinados conteúdos curriculares relaciona-se às classes sociais, pois a seleção do conhecimento legítimo reflete relações de poder e interesses dominantes, de forma que a definição do que deve ser ensinado e aprendido é frequentemente influenciada por elites intelectuais e políticas, resultando em um currículo que pode reproduzir desigualdades socioeconômicas ao privilegiar determinados conhecimentos e valores em detrimento de outros.

As políticas curriculares da BNCC (Brasil, 2018c) evidenciam um forte enquadramento, restringindo a autonomia das escolas e professores, pois definem rigidamente os conteúdos e objetivos de aprendizagem. Essa estrutura centralizada limita a adaptação curricular às necessidades e realidades locais, reforçando um modelo de ensino uniformizado que pode desconsiderar as especificidades culturais e sociais dos diferentes contextos educacionais.

Os códigos educacionais no contexto da BNCC (Brasil, 2018c) são também materializados nos Itinerários Formativos, que se dividem entre propedêuticos e técnico-profissionalizantes, reforçando a estratificação social e econômica. O fortalecimento dessa política ocorre por meio de uma ideologia subjacente que legitima e naturaliza essa divisão curricular. Esse direcionamento ideológico influencia não apenas a estrutura curricular, mas também as expectativas e aspirações dos estudantes.

Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, são impactados diretamente por essas dinâmicas. Professores veem-se limitados em sua atuação pedagógica devido às exigências curriculares impostas e as avaliações padronizadas de acordo com tais exigências, enquanto os estudantes encontram-se inseridos em um sistema que, muitas vezes, restringe suas possibilidades de escolha e ascensão social.

A imposição de um currículo fortemente classificado e enquadrado afeta a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos, perpetuando desigualdades estruturais, consolidando relações de poder dentro do sistema educacional e marcando ideologicamente o discurso pedagógico. Nesse sentido Bernstein reflete que:

à medida que um discurso se move do seu local original para as suas novas posições como discurso pedagógico, ocorre uma transformação. A transformação ocorre porque de cada vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço onde a ideologia pode atuar. Nenhum discurso se move sem a ação da ideologia [...]. Eu sugiro que à medida que o discurso se move, ele é transformado de um discurso atual, de um discurso não mediado para um discurso imaginário (Bernstein, 1996, pp. 32-33).

A transformação do discurso ao longo de sua transposição para novos contextos, especialmente no âmbito do discurso pedagógico, é um fenômeno intrinsecamente vinculado à mediação ideológica. Segundo Bernstein (1996), à medida que um discurso se desloca de seu espaço original para diferentes posições no campo educacional, ocorre uma reconfiguração significativa de seu conteúdo e estrutura. Essa mudança não se dá de maneira neutra; ao contrário, é permeada por elementos ideológicos que condicionam sua nova forma e função.

No processo de transposição, o discurso sofre um deslocamento de sua condição original, caracterizada por um nível mais direto e imediato de comunicação, para um discurso mediado, adaptado às exigências institucionais e pedagógicas. Esse movimento implica a reconstrução do conhecimento, de modo que aspectos específicos são enfatizados, reformulados ou mesmo silenciados em função das prioridades e valores de determinada sociedade. Assim, o conhecimento acadêmico, ao ser transformado em conhecimento escolar, passa por um processo de seleção e recontextualização que responde a interesses culturais, políticos e sociais (Bernstein, 1996).

A ideologia exerce um papel fundamental nesse processo, pois influencia as decisões sobre quais conteúdos devem ser ensinados, como devem ser estruturados **e qual interpretação deve ser privilegiada**. Nenhum discurso transita de um espaço para outro sem sofrer esse tipo de influência. Dessa forma, o conhecimento que chega ao ambiente escolar já não é idêntico ao discurso original, mas uma versão adaptada, muitas vezes simplificada e redimensionada para atender às demandas pedagógicas e às normativas institucionais.

Dessa maneira, a noção de que o discurso, ao se deslocar, se transforma de um discurso atual para um discurso imaginário, conforme argumenta Bernstein (1996), ressalta a complexidade desse processo de recontextualização. O discurso pedagógico, portanto, não é uma mera reprodução do conhecimento acadêmico, mas sim um produto de múltiplas mediações que refletem e reforçam estruturas ideológicas e culturais. Esse entendimento é fundamental para a análise crítica dos currículos escolares e das práticas educativas, pois evidencia que a educação não é um campo neutro, mas um espaço de disputas simbólicas e construção de significados sociais.

Assim, a análise das prescrições curriculares do Ensino Médio, neste estudo, à guisa da teoria de Bernstein (1996), contempla quatro aspectos: (1) recontextualização do conhecimento; (2) relação interdisciplinaridade e Itinerários Formativos; (3) relação regulação e políticas curriculares; (4) a mediação e a transformação do discurso, assim caracterizadas:

Recontextualização do conhecimento: a BNCCEM (Brasil, 2018c) estabelece que os conhecimentos acadêmicos devem ser adaptados ao contexto escolar, tornando-se acessíveis e significativos para os estudantes. Esse processo reflete o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), no qual o discurso pedagógico passa por transformações à medida que se desloca dos campos de produção - universidades, centros de pesquisa, políticas públicas - para o espaço escolar. Porém, na prática, essa recontextualização tem esbarrado em questões/condições sociais, estruturais e materiais. Assim,

se o discurso pedagógico oficial é regido por um código muito diferente daquele que é empregado na escola, o processo de recontextualização é bastante significativo e pode dar a impressão que a escola não faz aquilo que deveria fazer e por isso fracassa na função de ensinar (Freitas; Silva; Leite, 2018, p.862).

Ou seja, as instituições escolares que apresentam baixa aderência ao discurso pedagógico oficial enfrentam desafios significativos no processo de recontextualização. Esta situação pode resultar em avaliações que indicam um desempenho inferior aos padrões estabelecidos pelas diretrizes curriculares nacionais, não necessariamente por deficiências no processo de ensino-aprendizagem, mas pela divergência entre as práticas pedagógicas locais e as expectativas oficiais.

Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos: a BNCCEM (Brasil 2018c) enfatiza a necessidade de conectar diferentes áreas do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e dos IF, o que se alinha à ideia de que o discurso pedagógico não é estático, mas passa por ajustes ideológicos e estruturais para atender às demandas educacionais. Entretanto, a organização de Eletivas e de diferentes perspectivas de Projetos de Vida tem contribuído para a fragmentação do ensino e para o aligeiramento da formação das juventudes. Denuncia-se, entretanto, as prescrições

[...] pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm expressado as lutas políticas por flexibilização curricular, usualmente associadas à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos. [...] apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, [...] que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares [...] — como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas — quanto à reafirmação das disciplinas (Lopes, 2019, p. 61-62).

Ou seja, configura-se um movimento ambíguo que simultaneamente questiona as disciplinas tradicionais como obsoletas ao mesmo tempo em que reafirma sua importância. A interdisciplinaridade e contextualização propostas, longe de representarem uma ruptura efetiva

com modelos anteriores, acabam reproduzindo lógicas curriculares já conhecidas. Tal dinâmica evidencia que as mudanças propostas são mais retóricas do que estruturais, mantendo uma tensão constante entre inovação declarada e reprodução de práticas estabelecidas.

Regulação e políticas curriculares: Bernstein (1996) aponta que o discurso pedagógico é influenciado pelo campo do Estado, responsável por estabelecer normas e diretrizes. Na BNCCEM (Brasil, 2018c), essa influência é evidente na definição das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, buscando uma formação alinhada às exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Todavia, o forte enquadramento e classificação do currículo tem impactado nessa formação, bem como a vertente da Pedagogia das Competências contribuído para uma formação utilitarista e a visão do trabalho como mercadoria e não como processo educativo. Assim, as políticas curriculares por meio do discurso de melhoria retomam práticas retrógradas.

Não é de surpreender que em épocas de insegurança e fragmentação haja um aumento concomitante dos anseios por estabilidade social e cultural e uma ênfase maior na autoridade das instituições básicas. Contra os temores “de uma decadência moral e social e da desintegração cultural, há uma sensação da necessidade de um “retorno”. Em situações como essa é comum construir um passado romântico, um passado que glorifica (certas versões) da família, da tradição, do patriotismo, dos valores e da manutenção da ordem cultural. Os bárbaros estão às portas das cidades. E se não restaurarmos “nosso” saber, “nossos” valores e “nossas” tradições, recolocando-os no lugar central que ocuparam um dia, a civilização vai desaparecer. Não seria de admirar que aqui também as escolas e os currículos, o ensino e as provas que existem ou que não existem ali se tornem os principais alvos dos ataques (Apple, 2003, p.25).

Dessa forma, a regulação curricular configura-se como um mecanismo complexo e dialético, caracterizando-se simultaneamente como instrumento de estabilização sociocultural e dispositivo de orientação política. No contexto brasileiro contemporâneo, especialmente considerando as agendas políticas conservadoras, essa regulação assume contornos estratégicos de reafirmação de valores tradicionais, particularmente no que concerne às narrativas sobre família e moralidade. Nesse sentido, observa-se um movimento sistemático de fortalecimento institucional, no qual determinados grupos sociais mobilizam estratégias de preservação e reprodução de tradições. As instituições educacionais, notadamente os currículos escolares, tornam-se espaços privilegiados para a materialização dessas intencionalidades políticas.

A consolidação dessa dinâmica regulatória fundamenta-se em uma relação entre segurança e valores, na qual os dispositivos curriculares, práticas de ensino e sistemas avaliativos são ressignificados como instrumentos de manutenção de uma narrativa ideológica

específica. Tal processo revela-se não apenas como mecanismo de regulação, mas como estratégia de produção e reprodução de determinadas estruturas de poder e compreensão social.

Mediação e transformação do discurso: a BNCCEM (Brasil, 2018c) propõe metodologias ativas e abordagens que promovem a autonomia dos estudantes, reforçando a necessidade de mediação do conhecimento. Isso se relaciona com a visão de Bernstein (1996) de que o discurso pedagógico é transformado à medida que é transmitido, passando de um conhecimento acadêmico puro para uma versão adaptada ao contexto educacional. Contudo, essa transmissão é permeada pela seleção do ‘conhecimento legítimo’ que reflete relações de poder e interesses dominantes.

Ressalta-se, ainda, que a recontextualização do discurso pedagógico ocorre em um contexto de influências globais que moldam as reformas curriculares, muitas vezes deslocando o foco do ensino para a formação de trabalhadores. Nesse contexto, os processos de reorganização curricular que impactaram na Reforma em nosso país foram influenciados por bases contextuais.

Segundo Moraes e Küller (2016), a América Latina e a Europa apresentaram uma diversidade de propostas para o ensino secundário, no quartil final do século XX, muitas das quais embasaram-se nas discussões originadas no Relatório *Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills*⁴² - SCANS (2000), que foi uma iniciativa, conduzida pelo governo norte-americano, para compreender as demandas das empresas no século XXI e orientar reformas educacionais que capacitassem os estudantes para o mundo do trabalho. O estudo revelou um conjunto essencial de cinco competências e três categorias de habilidades que deveriam ser desenvolvidas nas escolas para preparar trabalhadores eficazes.

As competências destacadas no relatório incluem: (1) utilização de recursos: capacidade de gerenciar tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoal de forma eficiente; (2) relacionamento interpessoal: habilidade para interagir, colaborar e trabalhar em equipe; (3) gestão da informação: aptidão para adquirir, avaliar, organizar, interpretar e utilizar tecnologias para processar informações; (4) compreensão de sistemas: conhecimento sobre sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos e como eles operam; e (5) seleção e aplicação de tecnologias: escolha apropriada de equipamentos e ferramentas para otimizar tarefas.

Além das competências, o Relatório SCANS (2000) também apontou três categorias de habilidades fundamentais para o trabalho: (1) habilidades básicas: compreendem leitura,

⁴² Comissão da secretaria de governo dos Estados Unidos sobre a aquisição de habilidades necessárias, por parte dos alunos do sistema educacional norte-americano.

escrita, aritmética, matemática, expressão oral e escuta ativa; (2) habilidades de pensamento: envolvem criatividade, tomada de decisões, resolução de problemas, aprendizado contínuo e raciocínio lógico; e (3) qualidades pessoais: incluem responsabilidade, autoestima, autogestão e integridade.

As principais conclusões do relatório reforçam a importância de preparar todos os estudantes do Ensino Médio norte-americano para desenvolver esse conjunto de competências e habilidades. O documento alerta que as características que atualmente distinguem grandes empresas tornar-se-ão o padrão para a maioria das organizações. Portanto, as escolas devem se transformar em instituições de alta performance, garantindo que seus alunos estejam preparados para uma vida plena, satisfatória e produtiva no mercado de trabalho moderno (Moraes; Küller, 2017).

Se a escola adota um direcionamento baseado nas habilidades e competências previamente mencionadas, todos os elementos que não se enquadram nessa perspectiva tendem a ser excluídos da organização curricular. Dessa forma, estabelece-se um controle sobre os conteúdos a serem ensinados, delimitando o escopo do conhecimento transmitido no ambiente escolar. Vale salientar que esses processos não são estanques e autocondicionados, tendo em vista que o campo curricular é complexo e não definitivo (Paraíso, 2023) e que os responsáveis por sua elaboração e execução podem subverter ordem posta (Balls, 2001), mesmo diante de um forte enquadramento.

Sendo assim, o poder e o controle sobre o currículo educacional são elementos centrais na definição do que é considerado conhecimento legítimo. O grupo que detém o poder estabelece não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também os parâmetros de avaliação, assegurando que os resultados reflitam os interesses desse mesmo grupo. As avaliações externas, amplamente utilizadas para medir a ‘qualidade da educação’, impõem uma pressão crescente sobre as escolas para se conformarem a um regime de testes, padrões e indicadores que podem restringir a diversidade e a profundidade dos conteúdos abordados. Conforme sinaliza Apple (2017),

Constatai, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, os mercados podem não só reproduzir desigualdades existentes, mas também podem frequentemente criar mais desigualdades do que as já existentes. Quando combinadas - **com ênfase crescente em avaliações nacionais estaduais, que normalmente acompanham tais propostas em um número considerável de nações** -, as iniciativas de mercado neoliberal e a pressão neoconservadora para estandardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas podem ser danosas para a maioria das pessoas oprimidas. Assim, as escolas participarão na

transformação das pessoas. Nesse caso, transformações podem ir, e vão, para trás (Apple, 2017, p. 19 - grifo nosso).

Essa lógica impacta diretamente o projeto de educação democrática, inserindo mecanismos de controle que perpetuam a falácia da meritocracia e da competição. A qualidade da educação passa a ser definida com base no que o grupo hegemônico considera essencial, excluindo conhecimentos e perspectivas que poderiam desafiar a ordem estabelecida. O que não se ensina torna-se tão significativo quanto o que é ensinado, promovendo um "nevoeiro epistemológico" (Apple, 2020, p. 18) que oculta determinadas questões do debate público e educacional.

Exemplos concretos dessa dinâmica incluem as discussões ocorridas no Texas sobre a não aprovação, pelos órgãos competentes, de livros didáticos que abordassem temáticas sobre as mudanças climáticas (Apple, 2020), bem como os debates no Brasil acerca da necessidade de exclusão de temas como gênero e sexualidade dos currículos escolares⁴³. Assim, busca-se enfoque em outras temáticas como importantes para reestruturar o currículo.

A reestruturação curricular é frequentemente justificada pelo senso comum, que associa a educação à economia e esta, por sua vez, à política, abrindo espaço para a inserção de interesses empresariais nos ambientes escolares. Apresenta-se, assim, a concepção de que níveis mais elevados de educação, quando orientados por uma perspectiva utilitarista, resultam em um maior desempenho econômico do país. Os processos formativos passam a ser associados à especialização voltada para o mercado, sendo este considerado o principal responsável pela obtenção de melhores resultados⁴⁴.

Em suma, o controle hegemônico se sustenta por meio de mecanismos econômicos, políticos, culturais e ideológicos, sendo os dois últimos operacionalizados pelo senso comum (Gramsci, 1971) e a educação, ao ser moldada por uma lógica mercadológica, reforça a hegemonia ao naturalizar a ideia de que sua principal função é atender às demandas econômicas, consolidando uma visão instrumental do conhecimento.

⁴³ O debate sobre gênero e orientação sexual na BNCC (Brasil, 2018c) evidencia um retrocesso na inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Enquanto as duas primeiras versões do documento apresentavam essas questões de forma explícita e transversal, a terceira versão suprimiu qualquer menção direta a esses termos, substituindo-os por expressões genéricas, como 'diversidade' e 'diferenças' (Silva, 2020). A exclusão dessas referências foi resultado da pressão de setores conservadores, especialmente da bancada religiosa, que argumentava que a abordagem poderia influenciar negativamente os estudantes. No entanto, especialistas defendem que a escola tem um papel essencial na promoção do respeito e na desconstrução de estereótipos, contribuindo para a redução da desigualdade de gênero e da violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ (Silva, 2020).

⁴⁴ Abordagem defendida pela Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz (1971); pela Pesquisa de Carlos Langoni sobre Crescimento Econômico no Brasil (1973); e por James Heckman (Nobel de Economia em 2000).

Em consonância, o conhecimento é validado na medida em que atende aos preceitos da formação mercadológica, orientando o ensino para a especialização profissional. Nesse contexto, o Ensino Médio passa a ser concebido como uma etapa de superespecialização que demanda um conhecimento mais flexível, uma vez que os indivíduos poderão transitar por diversas carreiras ao longo de sua formação. Como consequência, por meio da defesa da flexibilidade, a fragmentação curricular torna-se necessária para contemplar a diversidade de trajetórias profissionais.

Historicamente, a construção do conhecimento especializado impulsionou a fragmentação curricular, contribuindo para uma certa organização disciplinar do ensino. O método científico, ao analisar o todo por meio de suas partes, reforçou essa estrutura fragmentada, tornando-se um modelo predominante na educação formal (Moraes; Küller, 2016). Essa abordagem permitiu avanços significativos no desenvolvimento das ciências e das tecnologias, ao mesmo tempo que influenciou diretamente a forma como o ensino foi estruturado ao longo da história.

A organização disciplinar do currículo reflete essa segmentação do conhecimento humano, influenciando diretamente a forma como os conteúdos são ensinados e assimilados pelos estudantes. A transposição didática, processo pelo qual o conhecimento científico é adaptado para a prática pedagógica, reforça ainda mais essa fragmentação. Cada disciplina apresenta seus conteúdos de maneira dosada e organizada, com o objetivo de garantir a assimilação gradual dos conceitos. Nesse cenário, o livro didático assume um papel central, pois formaliza e estrutura a organização curricular de maneira compartimentada (Moraes; Küller, 2016).

Essa estrutura curricular segmentada tem como consequência uma experiência educacional fragmentada, especialmente no Ensino Médio, onde a complexidade da organização curricular se intensifica. A tentativa de conciliar a formação geral com a educação profissional impõe desafios significativos para a construção de um currículo que seja coerente e efetivo. Um desafio comum enfrentado pelos estudantes é a percepção de que os conteúdos apresentados parecem isolados e desconexos, dificultando a apreensão do conhecimento.

Diante dessas limitações, a fragmentação curricular tem sido alvo de críticas, principalmente no que diz respeito à relação entre os conteúdos escolares e as questões sociais. Gasparin (2012, p. 25) destaca que "na prática escolar, de maneira geral, o conteúdo a ser trabalhado precede as questões sociais e frequentemente é definido apesar delas". Esse distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade social tem motivado debates sobre a

necessidade de uma maior integração curricular, a fim de promover uma formação mais contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho.

Sendo assim, diferentes tipos de organização de currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. O poder está relacionado à classificação e o controle ao enquadramento, portanto, podem estar ligados à função do currículo escolar. Assim, Bernstein (1996) afirma que

o sucesso ou o fracasso são uma função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo. A modalidade de código dominante da escola regula suas relações comunicativas, suas exigências, suas avaliações, bem como o posicionamento da família e de seus estudantes. A teoria do código afirma que existe uma distribuição social desigual, determinada pela classe social, dos princípios privilegiantes de comunicação, de suas práticas interativas gerativas e da base material, com respeito às agências primárias de socialização (por exemplo, a família), e que a classe social afeta, indiretamente, a classificação e o enquadramento do código elaborado transmitido pela escola, de forma a facilitar e perpetuar sua aquisição desigual. (Bernstein, 1996, p. 166).

O objeto de estudo de Bernstein (1996) relacionava-se às reformas educacionais dos anos 1960 e ao fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária. Neste estudo, recorreu-se ao autor para compreender o que subjaz as prescrições curriculares na realidade brasileira e seu papel no processo de reprodução cultural. Dessa forma, pretendeu-se por meio da análise dos dados produzidos e organizados em núcleos de significação, articular teoria e empiria corroborando as premissas inicialmente contidas no Projeto de Pesquisa, questionando a realidade apresentada para contribuir com propostas para as mudanças que se façam necessárias. Afinal,

uma teorização crítica da educação não pode deixar de se perguntar qual o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa um papel central nesse processo. A sociologia da educação de Bernstein nos ajuda precisamente a compreender melhor em que consiste esse papel (Silva, 2021, p. 76).

O impacto da forte classificação e enquadramento na formação das juventudes brasileira é significativo. A ênfase em competências e habilidades genéricas pode comprometer a profundidade dos conteúdos. Além disso, a rigidez do currículo pode restringir a capacidade das escolas de promover práticas pedagógicas contextualizadas.

Esse controle excessivo reflete-se na recontextualização do currículo, que ocorre tanto no campo oficial – com as decisões políticas que estruturam o documento – quanto no campo pedagógico, onde professores e escolas precisam adaptar-se às novas diretrizes.

Sendo assim, a educação pode ser uma poderosa ferramenta para a transformação social, porém, contraditoriamente pode fortalecer a submissão de um povo, ela representa um campo de disputa hegemônica onde se confrontam diferentes projetos societários. Portanto, o sistema educacional frequentemente reproduz a dominação por meio do que Gramsci denomina hegemonia cultural, processo pelo qual as classes dominantes impõem sua visão de mundo aos subalternizados, naturalizando as relações de poder existentes (Gramsci, 1982).

A pouca flexibilidade na adaptação do currículo às realidades regionais também levanta preocupações sobre a equidade educacional, pois desconsidera as especificidades socioeconômicas e culturais dos diferentes contextos escolares brasileiros.

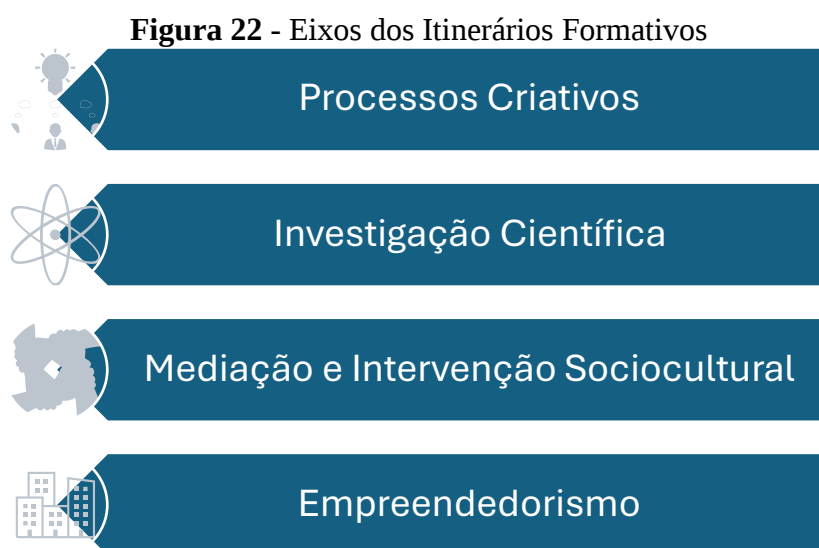
A teoria desenvolvida por Bernstein (1996) destaca a relevância de potencializar o desenvolvimento das capacidades educacionais dos trabalhadores, enfatizando que a formação não deve se limitar apenas à preparação para o mercado, mas sim incorporar o trabalho como princípio educativo. Sua análise aponta que as relações de classe influenciam diretamente as dinâmicas de poder na sociedade, resultando na distribuição desigual do conhecimento e da comunicação. Dessa forma, a educação técnico-profissional deve transcender a perspectiva meramente mercadológica e promover uma formação integral, que possibilite ao indivíduo compreender o trabalho não apenas como um meio de subsistência, mas também como um processo de emancipação e transformação social.

Adicionalmente, a imposição de uma estrutura curricular fortemente classificada pode resultar na fragmentação do conhecimento, dificultando a construção de uma visão interdisciplinar e integrada por parte dos estudantes. Isso se contrapõe a abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam a transversalidade dos saberes e a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Ressalta-se, nesse contexto, a importância da perspectiva transversal, mas também da perspectiva integradora e estruturante, tendo em vista que o currículo integrado busca superar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma educação mais abrangente. A interdisciplinaridade é vista, então, como essencial para essa integração, mas muitas vezes é mal compreendida e aplicada de forma superficial, sem uma base teórica sólida (Silva; Borges, 2018).

De acordo com os estudos realizados por Silva (2020), o Eixo Estruturante/Integrador constitui-se como o componente fundamental e orientador na construção de propostas curriculares. Trata-se de um elemento central que antecede a própria definição das disciplinas, sendo objeto de seleção e discussão coletiva antes da organização dos demais componentes do currículo. Sendo assim, o Eixo Estruturante funciona como um núcleo articulador, ao redor do

qual orbitam as diversas disciplinas, temáticas, áreas do conhecimento e projetos educacionais. É por meio desse elemento central que se estabelece a comunicação e a interconexão entre os diferentes campos do saber, promovendo uma visão mais integrada do conhecimento (Silva, 2020).

Nesse contexto, para compreender a estrutura e os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018c), torna-se essencial avaliar como essas relações moldam as regras de transmissão de conhecimento e sua aplicação na educação profissional. A BNCC (Brasil, 2018c) estabelece que os itinerários formativos serão organizados a partir de 4 eixos, sendo eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo, conforme constam na Figura 23, a seguir.



Fonte: elaborado pela com base na BNCCEM (2018)

Para explicar os quatro eixos estruturantes nas propostas curriculares dos Estados do Acre, Ceará e do Distrito Federal, cada um dos documentos norteadores apresenta definições específicas para Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo; que foram resumidas e apresentadas no Quadro 13 que se segue. Ressalta-se que os documentos do DF e do AC reelaboraram a forma de apresentar cada um dos eixos, e que o documento do CE apresenta tal qual está delineado no documento prescritivo - BNCCEM (Brasil, 2018c).

Quadro 13 - Eixos Estruturantes por Secretaria de Educação

Eixo Estruturante	Distrito Federal	Acre	Ceará
Investigação Científica	Desenvolve a capacidade investigativa e sistematizada do conhecimento por meio de práticas científicas, permitindo compreensão de fenômenos e intervenções locais.	Foca em práticas científicas para apropriação de conhecimentos e habilidades analíticas, visando compreensão e intervenção na sociedade.	Aprofunda conceitos científicos para interpretar e investigar fenômenos, visando resolver problemas cotidianos e melhorar a qualidade de vida da comunidade.
Processos Criativos	Estimula a criação de projetos inovadores e soluções criativas, integrando diferentes linguagens e tecnologias em diversas áreas do conhecimento.	Desenvolve projetos inovadores e soluções criativas nas áreas de artes, cultura, mídias e ciências aplicadas.	Aplica conhecimentos científicos para desenvolver experimentos, modelos e protótipos que solucionem problemas sociais.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Forma agentes de mudança por meio de projetos que promovam transformação social, estimulando engajamento comunitário e mediação de conflitos.	Promove projetos de transformação social e ambiental, formando agentes de mudança.	Integra conhecimentos multidisciplinares para mediar conflitos e desenvolver soluções para questões comunitárias.
Empreendedorismo	Desenvolve habilidades para empreender projetos e adaptar-se ao mundo do trabalho, promovendo autonomia e capacidade de criar empreendimentos geradores de renda.	Desenvolve habilidades para criar e gerir projetos pessoais e profissionais alinhados ao projeto de vida. Enfoca a necessidade de adaptabilidade a uma sociedade cada vez mais volátil	Utiliza conhecimentos diversos para criar organizações e desenvolver produtos/serviços inovadores com uso de tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Documentos Curriculares do Ensino Médio das três Secretarias pesquisadas (Acre, 2021; Ceará, 2021; Distrito Federal, 2021)

A investigação científica, em sua dimensão temporal e de profundidade, requer um processo meticuloso que transcende a busca por resultados imediatos. O imediatismo contemporâneo, ao pressionar por soluções rápidas, frequentemente compromete a qualidade e a profundidade necessárias para uma verdadeira construção do conhecimento científico. Dito de outra forma,

as categorias ‘produção de conhecimento’ e ‘pesquisa’ não se prendem ao campo do imediato, a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos do campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana (Moraes; Torriglia, 2003).

Essa problemática se intensifica quando observamos a tendência de simplificação dos processos investigativos, que podem resultar em uma formação científica superficial e na perda da dimensão histórica da ciência. É fundamental compreender que a maturação do

conhecimento demanda tempo, reflexão e análise sistemática, elementos essenciais para desenvolver um pensamento crítico e transformador.

Na interface entre teoria e prática, emerge uma contradição fundamental quando se presume que o aprofundamento conceitual pode ser alcançado meramente por meio de aplicações práticas imediatas, de forma que o pragmatismo excessivo, ao reduzir a ciência a um instrumento de resolução de problemas pontuais, compromete a capacidade de análise mais ampla dos fenômenos estudados e limita o potencial transformador da pesquisa científica.

É preciso considerar que a fundamentação teórica sólida e o distanciamento crítico da realidade para sua análise, são elementos indispensáveis para a compreensão de fenômenos complexos, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática que vai além da mera instrumentalização do conhecimento científico. Este equilíbrio é crucial para manter o rigor metodológico necessário e assegurar a relevância social da pesquisa sem comprometer sua profundidade.

No que tange à relação entre experiência e conhecimento, é preciso reconhecer que a mera vivência de uma experiência não garante sua compreensão científica. A interpretação das experiências demanda um arcabouço teórico-metodológico robusto, que permita transcender o imediatismo das observações cotidianas e desenvolver uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Esta vertente evidencia a importância de se considerar a complexidade dos processos investigativos, evitando reducionismos que possam comprometer a qualidade da formação científica. A construção do conhecimento científico requer uma abordagem que valorize tanto a experiência quanto a teorização, reconhecendo que o verdadeiro entendimento dos fenômenos emerge da interação entre estes elementos, sempre mediada por métodos rigorosos de investigação e uma perspectiva crítica e reflexiva.

Complementarmente, a análise dos eixos de **Processos Criativos** nos currículos do DF, AC e CE (Acre, 2021; Ceará, 2021; Distrito Federal, 2021) revela uma tentativa de responder às demandas do século XXI por meio da valorização da criatividade no ambiente escolar. Como apontam Moraes e Alencar (2015), essa valorização se justifica pela necessidade de preparar os estudantes para um mundo do trabalho marcado pela incerteza e complexidade. No entanto, assim como observado na BNCCEM (Brasil, 2018c), na parte voltada à Língua Portuguesa, percebe-se que as propostas curriculares desses estados ainda carecem de uma abordagem mais sistemática e crítica do tema, tendendo a tratar a criatividade de forma pragmática e imediatista, focada principalmente na geração de produtos e soluções para

demandas específicas, sem necessariamente considerar a complexidade dos processos criativos e sua importância para a formação integral do indivíduo (Paes; Silva, 2021).

Apesar da grande frequência de termos como “criativo”, não se detectou no documento oficial, nas seções de Língua Portuguesa, uma abordagem sistemática e crítica do tema. Na BNCC, criatividade está vinculada, sobretudo, à produção textual, em especial à construção de narrativas ficcionais. Em sentido sócio-histórico, conforme apontado por Dalvi (2019), ela é tratada de modo pragmático e imediatista e está presente apenas quando demonstrada por resultados, isto é, na “criação de processos e produtos que atendam a demandas” (Dalvi, 2019, p. 293) (Paes; Silva, 2021, p. 4).

Enquanto os eixos de Processos Criativos propõem a integração de diferentes linguagens e tecnologias no documento do DF (Distrito Federal 2021), o desenvolvimento de projetos inovadores no currículo do AC (Acre, 2021) e a aplicação de conhecimentos científicos para solução de problemas sociais no rol do CE (Ceará, 2021) carecem de uma compreensão mais ampla do papel da criatividade na educação. Assim como identificado por Vieira e Maia (2018), no contexto escolar em geral, os entendimentos sobre criatividade nesses documentos parecem limitados e, por vezes, equivocados, necessitando de uma fundamentação teórica mais sólida que supere a visão meramente instrumental e reconheça a criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e social.

A análise dos eixos de **Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo** na BNCC-EM (Brasil, 2021) revela uma contradição fundamental em seus propósitos declarados. Enquanto o primeiro eixo propõe “formar agentes de mudança por meio de projetos que promovam transformação social” (Distrito Federal, 2021, p. 170), o segundo enfatiza a “necessidade de adaptabilidade a uma sociedade cada vez mais volátil” (Distrito Federal, 2021, p. 172), evidenciando uma tensão entre transformação e adaptação. Esta ambiguidade reflete um sistema educacional que, ao mesmo tempo em que proclama formar agentes de mudança, direciona os estudantes para uma conformação às estruturas sociais existentes, privilegiando a adaptação individual sobre a transformação coletiva.

O papel do professor neste contexto torna-se particularmente complexo, pois enquanto os documentos oficiais sugerem que ele deve promover “projetos de transformação social e ambiental” e “integrar conhecimentos multidisciplinares” (Acre, 2021, p. 96), na prática, sua atuação é limitada por estruturas curriculares que priorizam o desenvolvimento de “habilidades para empreender projetos e adaptar-se ao mundo do trabalho” (Acre, 2021, p. 24). Esta orientação para o empreendedorismo, que enfatiza a “capacidade de criar empreendimentos geradores de renda” (Distrito Federal, 2021, p. 33), acaba por reduzir o trabalho educativo.

A implementação destes eixos encontra obstáculos significativos nas escolas públicas, onde a realidade material e estrutural contradiz as propostas curriculares. Enquanto a BNCC/EM (Brasil, 2018c) propõe o desenvolvimento de "projetos pessoais e profissionais alinhados ao projeto de vida", muitas escolas carecem de recursos básicos para o ensino tradicional, quanto mais para uma formação empreendedora efetiva prescrita em documentos. Esta disparidade entre o currículo proposto e as condições reais das escolas públicas revela como as novas estruturas curriculares, embora se apresentem como promotoras de mudança social, acabam por reproduzir e reforçar as desigualdades existentes, mantendo a hegemonia dominante por meio de um discurso de transformação que, na prática, promove a adaptação e a conformidade dos sujeitos às realidades impostas.

Diante desse cenário, é fundamental que políticas educacionais futuras considerem a necessidade de um currículo mais flexível e dialógico, que respeite a autonomia dos educadores e permita a construção de percursos formativos mais significativos para os estudantes. O desafio está em equilibrar a necessidade de uma base comum com a valorização das diversidades locais, promovendo uma formação que seja ao mesmo tempo ampla e contextualizada, garantindo que o Ensino Médio cumpra seu papel de preparar a juventude para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

Observa-se, pois, a consolidação de uma educação alinhada a interesses específicos, conforme a análise gramsciana, que orienta a formação de juventudes para perpetuar desigualdades estruturais por meio da naturalização de divisões sociais e do fortalecimento de uma lógica utilitarista e individualizada no campo educacional. Essa situação não é sempre percebida de forma clara pelos que planejam e executam o ensino. A exemplo dos excertos a seguir:

É, então eu vejo que, assim, hoje eles estão estudando realmente aquilo que eles têm interesse, né? Apesar de muitos irem pela *vibe* dos outros, não entenderem o contexto, mas [...], quando a gente olhava para o nosso outro currículo, qual era a percepção? [...] muitos componentes, muitos objetos de conhecimento que você estudou, que aí você dizia, ‘meu Deus, para que eu estou estudando isso? O que isso aqui vai servir para mim?’ Lógico que em todo estudo a gente adquire algum conhecimento, mas a gente percebe que ele [novo currículo] afinou um pouco, ele vai muito no real, no ‘mão na massa’, naquilo que o aluno realmente vai dar sentido para a vida dele. O que ele está estudando vai dar sentido [...]. Então, é o que ele gosta de estudar. Ele não vai ser obrigado a estudar matemática se ele não gosta de matemática, não é verdade? Ele não vai, tipo, ‘eu não suporto matemática, mas a gente tem que estudar, né?’ Por quê? Porque faz parte do teu currículo. E hoje ele tem essa opção, quando ele chega no itinerário de estudar e fortalecer as aprendizagens naquilo mesmo que ele vê um significado, que ele tem interesse, que ele tem aptidão. E aí, eu penso que o conhecimento, ele vem mais leve, a aprendizagem vem mais leve com isso (Coordenadora Luzia).

Essa perspectiva, embora revestida de uma narrativa que valoriza a autonomia e a emancipação dos estudantes, carece de uma abordagem crítica que problematiza as condições estruturais e sistêmicas que moldam o acesso e as oportunidades educacionais.

Dessa forma, a articulação entre a BNCCEM (Brasil, 2018c), os Itinerários Formativos e programas como o Projeto de Vida apresenta uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que se busca fomentar competências para o século XXI, perpetua-se uma estrutura educacional dualista e desigual, consolidando um modelo que segmenta a formação da juventude. Portanto, cabe refletir sobre como essas políticas podem ser reorientadas para construir uma educação que transcenda a funcionalização e contribua eficazmente para a emancipação humana, tendo em vista que a escola na perspectiva dual, está a serviço de determinados grupos hegemônicos e de finalidades imediatas. Nesse contexto, busca-se

abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (Gramsci, 1982, p. 118).

Portanto, na perspectiva interessada, a educação se torna um instrumento de dominação, pois, ao privilegiar um pequeno grupo, garante a perpetuação de suas estruturas de poder. Por outro lado, a massificação da educação da maioria é usada como meio de controlar a classe trabalhadora, enquanto a classe dominante mantém seu domínio. Assim, essa escola tem o objetivo de manter o *status quo* e garantir a dominação da classe dominante, ao invés de promover a igualdade ela funciona para perpetuar as desigualdades existentes na sociedade. Na visão gramsciana, a escola ideal deveria ser desinteressada, não no sentido de neutralidade, mas como um espaço que não serve a interesses hegemônicos imediatos (Gramsci, 2004).

O conceito de hegemonia é central para compreender como o Estado, em sua forma ampliada, age como instrumento de uma classe social. No caso da educação, isso se expressa na maneira como o currículo e as políticas educacionais são orientados para atender às necessidades do mercado, ao invés de promoverem uma formação emancipatória e crítica. Nesse contexto,

à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até pouco ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera -mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico- a capacidade de transformar um aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontra sem emprego. [] A crise educacional, em vez de decorrência histórica transformou-se em causa em

responsável pela exclusão social. Esta inversão contribuiu, ao lado de grande esforço de persuasão por parte de meios de comunicação, para reduzir a possibilidade de percepção de classes trabalhadoras, não apenas do seu próprio lugar na esfera social, como também da diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi imputado pelo discurso dominante. Conquanto não se possam perder de vista as contradições presentes nessa relação, o pensamento hegemônico construiu o lugar do outro e o seu próprio nessas relações (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 86).

Destarte, a hegemonia cultural se reflete no controle que o Estado exerce sobre a produção e a transmissão do conhecimento, fazendo com que os professores sejam forçados a adotar uma postura de meros executores de políticas educacionais que servem aos interesses da classe dominante.

Em continuidade discute-se, de forma mais específica, os desafios das redes de ensino pesquisadas, apresentando impactos do alinhamento das necessidades sociais do Estado com os interesses e aspirações individuais dos estudantes, e ainda, com as condições materiais de oferta de IF na escola.

7 PROPOSTAS CURRICULARES DO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DAS REDES DE ENSINO DOS ESTADOS DO ACRE, CEARÁ E DISTRITO FEDERAL

A principal meta de nossa sociedade, no momento atual, é construir também no sistema educativo, e com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e oportunidade (Santomé, 2013, p.225).

Nesta seção, são analisadas as propostas curriculares do Novo Ensino Médio dos Estados AC, CE e DF, evidenciando-se: 1) o distanciamento entre os discursos teóricos e as práticas nas realidades estudadas; 2) as desigualdades estruturais e as limitações nas ofertas dos Itinerários Formativos nas respectivas redes de ensino.

Tratar-se-á de aspectos da política que impactam na sua implementação nas redes de ensino, observando as suas peculiaridades, aqui denominados de desafios, inicialmente relacionados à dimensão do conhecimento curricular e, na sequência à dimensão material e estrutural das redes de ensino.

7.1.1 *Desafios do campo do conhecimento curricular*

Conforme discutido nas seções anteriores, as contradições relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio evidenciam a desarticulação entre o discurso teórico inicial e a prática normativa, além da imposição de uma lógica que se distancia das necessidades e da realidade local, assertivas que podem ser corroboradas nos excertos de fala das coordenadoras, nas entrevistas, ao se referirem aos percursos dos alunos:

Quando ele [aluno] vai para a segunda série, ele faz a escolha das trilhas de aprendizagem. As trilhas de aprendizagem já são um aprofundamento maior nas áreas do conhecimento, voltadas, sim, para um caminho, um percurso para o ensino superior (Coordenadora Luzia).

Nesses casos, o aluno, por exemplo, a escola só pode ofertar dois blocos. A escola faz a sondagem com os alunos, aí os dois blocos mais votados é que vão ser ofertados e todos os outros que queriam os outros dois vão ter que migrar para um dos dois blocos, ‘eu queria medicina, mas vou fazer o bloco um que tem humanas’ (Coordenadora Áurea).

As eletivas vêm dentro do itinerário formativo para diversificar o conhecimento. Então, por exemplo, ele [aluno] tem a intenção de fazer algum curso na área de saúde, um curso superior, Enfermagem, Medicina. Então, ele pode escolher uma trilha que esteja mais voltada para a área de ciências da natureza e ciências humanas (Coordenadora Rosângela).

Ao evidenciarem a desconexão entre a oferta dos Itinerários e a possibilidade real de escolhas, as coordenadoras revelam contradições entre a prescrição e a prática educacional: (1) a lógica subjacente às trilhas de aprendizagem, por exemplo, apresenta uma tentativa de personalização e aprofundamento nas áreas do conhecimento, mas falha em não reconhecer as limitações impostas pelas condições locais, como a oferta restrita de opções; (2) a coordenadora Luzia destaca que o percurso acadêmico idealizado busca se alinhar à preparação para o ensino superior, mas desconsidera a diversidade de interesses e contextos socioeconômicos dos estudantes, muitas vezes inadequadamente atendidos; e a restrição de oferta de blocos (3), como descrito pela coordenadora Áurea, ilustra a falta de uma abordagem verdadeiramente democrática, pois, ao obrigarem os alunos a adaptarem suas escolhas a um número restrito de opções, as necessidades individuais são relegadas em favor de uma lógica pragmática que prioriza recursos institucionais sobre a formação integral.

A situação descrita, em que alunos interessados em áreas como Medicina acabam forçados a optarem por trilhas que não correspondem a seus objetivos, é emblemática da desconexão entre a proposta teórica de diversificação e a realidade prática das escolas.

Por outro lado, o posicionamento acerca das Eletivas assumido pela coordenadora Rosângela sugere uma tentativa de diversificar o conhecimento, mas também reflete a precariedade de sua aplicação. A ideia de conectar as escolhas dos alunos a um itinerário Formativo voltado para carreiras específicas é limitada pela ausência de diálogo com as comunidades escolares. Ao priorizar interesses externos, como a adequação a normativas nacionais ou demandas do mercado de trabalho, essa abordagem muitas vezes ignora as necessidades e expectativas reais das comunidades, comprometendo o princípio de uma educação democrática e inclusiva que respeite as especificidades de cada contexto.

Portanto, é possível corroborar a premissa de que os critérios utilizados pelas redes e escolas para a escolha e oferta dos IF repercutem diretamente na reestruturação curricular. As falas das coordenadoras demonstram como as decisões relacionadas aos itinerários são moldadas por fatores institucionais e contextuais que impactam tanto a estrutura quanto a aplicação do currículo. Por exemplo, a oferta limitada de blocos, mencionada pela coordenadora Áurea, reflete como a disponibilidade de recursos nas escolas e as demandas locais influenciam a organização curricular, afastando-a, muitas vezes, dos princípios de diversidade e personalização propostos pelas normativas nacionais.

Além disso, as trilhas de aprendizagem mencionadas pela coordenadora Luzia indicam uma reestruturação que visa alinhar o currículo às exigências do ensino superior, mas que, na

prática, pode não atender integralmente às expectativas e necessidades dos alunos. É necessário olhar para as diferentes realidades e compreender os impactos dessas mudanças, conforme enfatiza a Coordenadora Rosângela:

Toda mudança gera um impacto, porque são questões muito novas e aí você tem uma série de questões que tem que ajustar e são processos que acontecem, geralmente, de forma concomitante, né? Então, assim, o currículo foi pensado a partir das alterações da BNCC, com a resolução, a gente teve que readequar o nosso currículo. Para essa adequação, a matriz curricular teve que ser toda refeita para que a gente fizesse essa distribuição da carga horária entre formação geral básica e itinerário formativo (Coordenadora Rosângela).

Historicamente, os sistemas educativos têm sido marcados por imposições externas que desconsideram a relevância da seleção cultural no processo educativo. O currículo, nesse contexto, muitas vezes se distancia das preocupações com processos educativos que permitam aos estudantes compreenderem o mundo de maneira crítica e reflexiva. No entanto, a complexidade do mundo contemporâneo exige indivíduos que saibam debater, duvidar, investigar e manter viva a curiosidade intelectual. Esse perfil vai além da simples absorção de informações, demandando uma formação capaz de fomentar o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade (Santomé, 2013).

Essa perspectiva vai ao encontro do que Santomé (2013) identifica como “justiça curricular” que se caracteriza pela “capacidade do currículo escolar de atender às necessidades e urgências dos grupos sociais que compõem a comunidade escolar” (Santomé, 2013, p. 9). Para que as ações em sala de aula sejam significativas é essencial que o currículo não se limite à prescrição de conteúdos, mas que seja construído de forma colaborativa e crítica, respeitando a realidade vivida pelos estudantes.

Essa perspectiva implica analisar, de maneira criteriosa, os conteúdos das diferentes disciplinas, considerando as especificidades locais, culturais e históricas. Uma política curricular que prime pela justiça requer um trabalho colaborativo e comprometido entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. É preciso considerar as demandas das comunidades escolares e promover um currículo que seja, ao mesmo tempo, inclusivo e desafiador, capaz de responder às exigências de um mundo em constante transformação. Somente assim será possível superar a dicotomia entre o currículo prescrito e a prática pedagógica, assegurando que a educação cumpra seu papel social de formar cidadãos preparados para compreender, questionar e transformar a realidade. Portanto,

referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Essa meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes de grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (Santomé, 2013, p. 10).

Assim, enfoca-se a educação como um instrumento de transformação social, onde a análise crítica dos conteúdos e a personalização do ensino são fundamentais para garantir que os estudantes tenham acesso a uma formação que realmente os prepare para a vida e contribua para a construção de uma sociedade mais justa.

Entretanto, ao analisar-se as limitações impostas pela Base, especialmente no âmbito dos itinerários formativos, evidencia-se a carência de critérios objetivos e bem definidos para sua implementação. Essa lacuna desconsidera as reais aptidões, interesses e necessidades dos estudantes, negligenciando simultaneamente as condições práticas de execução pelas instituições de ensino e seus docentes. Assim, os Itinerários Formativos acabam se reduzindo a mera formalidade burocrática, mas deveriam constituir-se como instrumento efetivo de personalização e significação do percurso educacional, comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nas prescrições curriculares do Acre (Acre, 2021), destaca-se a importância de proporcionar aos estudantes uma formação alinhada às suas trajetórias e contextos. Essa abordagem busca ajudá-los a construir um projeto de vida que contemple estudos, trabalho e escolhas pautadas em princípios éticos, sustentáveis e saudáveis. O currículo estruturado dessa forma permite que os alunos exercitem o "aprender a aprender" ao refletirem sobre suas escolhas e seus resultados, promovendo assim um processo de autorregulação ao longo da formação (Acre, 2021).

Os componentes obrigatórios, como Língua Espanhola, Projeto de Vida, Pós-médio, Estudo Orientado, Oficinas e Práticas Experimentais, são definidos anteriormente e não oferecem possibilidade de escolha aos estudantes. Já os componentes obrigatórios de 'livre escolha' (eletivas), possuem maior flexibilidade, permitindo que os alunos selecionem opções mais alinhadas com seus interesses e projetos de vida, tornando o processo educacional mais pessoal (Acre, 2021), conforme figura a seguir:

Figura 23 - Estrutura Curricular - Ensino Médio Diurno - Acre

ESTRUTURA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO



Fonte: Acre (2020, p. 3)

É essencial discutir a quem esse ‘Novo Ensino’ está sendo apresentado, considerando as especificidades das redes escolares. No caso do estado do Acre, por exemplo, dados do Inep (2021) revelam que 92% das matrículas no Ensino Médio pertencem à rede pública, e que 71% dessas instituições estão situadas em áreas rurais. Essa realidade regional reforça a necessidade de adaptações que atendam às demandas locais, garantindo equidade.

Portanto, os responsáveis pela concepção e estruturação dos IF necessitam estabelecer parâmetros mais precisos e transparentes. É fundamental definir critérios objetivos para a seleção de atividades eletivas, o estabelecimento de parcerias interinstitucionais e a definição de modalidades de execução - seja de forma concomitante ou sequencial. O excerto a seguir revela uma lacuna na articulação desses critérios, apresentando uma abordagem excessivamente genérica sobre as potencialidades dos Itinerários Formativos.

Os itinerários formativos devem ser estruturados a partir de **um percurso com começo, meio e fim**, cujo fluxo perpassa os quatro eixos estruturantes e possibilite aos estudantes um **desenvolvimento integral e progressivo**. Por esse motivo, é interessante que **cada etapa dessa jornada articule conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adquiridos em etapas anteriores**. Para alcançarmos esse objetivo, as/os estudantes devem **cumprir uma carga horária mínima de 1200 horas de itinerário formativo** (que correspondem a 1440 módulo/aula de 50 minutos), que deverão ser **distribuídas em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares** (Ceará, 2021, p. 349 - grifos nossos).

Ressalta-se que os documentos das Secretarias informam, de maneira geral, que as **Trilhas de Aprendizagens/ Rotas de Aprofundamento** se configuram como conjunto de unidades curriculares que buscam ampliar os aprendizados promovidos pela Formação Geral Básica. **Unidades Curriculares Eletivas** são unidades curriculares de “livre” escolha dos estudantes. **Projeto de vida** é a unidade curricular que tem como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de tomar decisões, planejar o futuro. Nos horários destinados a essa atividade, os estudantes vão construir, junto com o professor, seu planejamento visando sua trajetória de formação no Ensino Médio.

A especificação de uma carga horária mínima de 1.200 horas, distribuídas em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida/unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares, parece ser uma abordagem quantitativa que não garante, por si só, a qualidade da formação oferecida; ao contrário, fragmenta o ensino e dificulta a organização escolar para atender a diferentes demandas. Além disso, a falta de detalhes sobre como essas trilhas devem ser estruturadas e como os estudantes devem ser apoiados ao longo do processo é preocupante, especialmente considerando que 40% da carga horária do ensino médio foi destinada a esses Itinerários (Brasil, 2018c).

Essa desarticulação pode ter implicações significativas na qualidade do Ensino Médio como um todo, potencialmente exacerbando desigualdades educacionais e limitando as oportunidades de aprendizagem para muitos estudantes. É crucial que haja um direcionamento mais claro e objetivo, bem como um compromisso com a implementação efetiva desses itinerários, para permitir que os estudantes recebam uma educação que atenda às suas necessidades e prepare-os para o futuro.

O trecho acima, prescrição do Ceará (2021), destaca uma estrutura ideal para os IF, defendendo um desenvolvimento integral e progressivo dos estudantes por meio de um percurso contínuo. No entanto, algumas consequências emergem desse modelo, como: o aligeiramento da formação das juventudes; a fragmentação do ensino e as divergências na carga horária e no currículo.

Percebe-se, entretanto, que o aligeiramento da formação ocorre quando, ao dividir o itinerário em trilhas e atividades eletivas, o tempo para aprofundamento em áreas fundamentais, como Sociologia e Filosofia, pode ser reduzido. A exemplo de cargas horárias extremamente reduzidas (algumas com 1h/a), como é o caso das eletivas interdisciplinares de Matemática e Ciências da Natureza no Acre (2020), em que o aluno terá uma carga horária de 40h por ano, a ser contemplada apenas nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. A fragmentação do ensino se reflete

na distribuição dos conteúdos o que pode dificultar uma visão unificada e aprofundada dos conhecimentos, tornando a experiência de aprendizado mais superficial e compartimentada.

Além disso, a prescrição de uma carga horária mínima de 1200 horas distribuídas em várias atividades, como trilhas/rotas e unidades curriculares obrigatórias, pode levar a uma grande variação entre escolas, sobretudo na organização das eletivas e rotas de aprendizagem dos IF. Essa divergência cria discrepâncias nos currículos, especialmente em escolas com recursos e estruturas pedagógicas distintas, afetando a equidade de formação dos alunos. Por fim, as trilhas/rotas, que dependem das especificidades de cada instituição, podem dificultar a formação das juventudes, comprometendo o objetivo inicialmente almejado.

Adiciona-se a essa perspectiva a realidade da matriz curricular do Ensino Médio Integral, proposta pela SEDUC- CE (Ceará, 2021), com Unidades Curriculares Eletivas com 2h/a. Por conseguinte, a fragmentação curricular, imposta por essa lógica dificulta a articulação orgânica entre as diferentes áreas do conhecimento e impede uma continuidade pedagógica. As eletivas e trilhas, que deveriam enriquecer o aprendizado, acabam por funcionar como módulos isolados, desconectados da experiência educacional como um todo. Isso mina o sentido de um desenvolvimento progressivo, pois as lacunas entre os Itinerários Formativos e as disciplinas obrigatórias podem gerar desarticulação e descontinuidade no aprendizado. Essa perspectiva é apresentada no excerto a seguir:

[...] para a gente, está um contexto ainda muito cru. Para nós aqui, enquanto Secretaria, não, mas para os professores ainda é bem complicado trabalhar a Rota. Começar, de fato, a ter que trabalhar com todas as aprendizagens na perspectiva da educação integral (Coordenadora Luzia).

Assim, o desenvolvimento integral e progressivo do estudante requer continuidade e coerência pedagógica, além de um olhar atento para as particularidades de cada comunidade escolar. No entanto, o atual desenho curricular parece desconsiderar a diversidade das realidades educacionais brasileiras e transferir para as escolas a responsabilidade por implementar uma proposta fragmentada e desigual. Para ilustrar essa forma de trabalhar os conteúdos, apresenta-se a seguir um exemplo de Trilhas de Aprendizagens do DF.

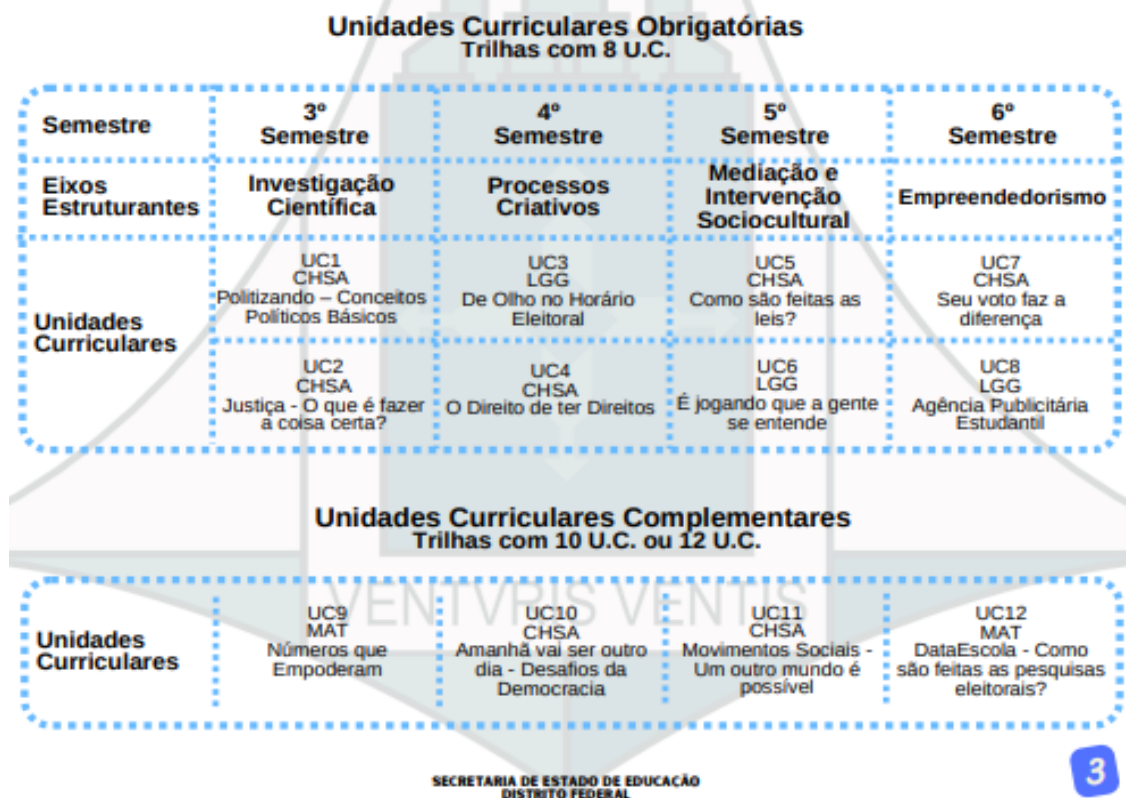
Figura 24 - Trilhas de Aprendizagens Distrito Federal 2024

Bloco I: Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	• Como virar Presidente? • Enegre-ser: Minha raiz tem poder • Leitura: Uma janela para o mundo • Multimídia: Do Rádio ao Podcast • A vida é uma arte sem fim
Bloco II: Matemática e suas Tecnologias + Ciências da Natureza e suas Tecnologias	• A genética e suas aplicações • Astronomia: desvendando o espaço • Engenhando o mundo
Bloco III: Matemática e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	• Dinheiro na mão é vendaval • Distrito Federal: como é viver no quadradinho
Bloco IV: Ciências da Natureza e suas Tecnologias + Ciências Humanas Sociais Aplicadas	• Admirável mundo novo - Ciência, tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) • A incrível máquina humana: conhecendo o corpo e promovendo saúde • Mulher: protagonista da história • A Terra resiste e o cerrado está em chamas • Agroecologia

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Trilhas de Aprendizagens do Distrito Federal (2025)

Cada um dos quatro blocos apresentados compreende Trilhas de Aprendizagens, sendo que o Bloco I é formado por cinco trilhas distintas. Dessa forma, o estudante que optar por aprofundar seus estudos na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais deverá escolher o Bloco I (Distrito Federal, 2024) e, dentro dele, escolher uma das trilhas disponíveis. Para ilustrar o significado dessa escolha na prática, apresenta-se a seguir a trilha “Como Virar Presidente?”, do Bloco I.

Figura 25 - Trilha de Aprendizagem: Como virar presidente?



Fonte: Distrito Federal (2024)

Estão contempladas na Trilha as Unidades Curriculares Obrigatórias e Complementares (complementam a Carga Horária do aluno, perfazendo 10 ou 12 unidades curriculares, de acordo com os objetivos traçados em seu Projeto de Vida).

De acordo com o documento, a partir da segunda série do Ensino Médio, o estudante poderá optar pela Trilha “Como virar Presidente?”, caso intencione seguir os cursos superiores: Administração, Artes Visuais, Arqueologia, Biblioteconomia, Cinema e Audiovisual, Design, Direito, Filosofia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Música, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Internet (Comunicação Audiovisual e Multimídia), Relações Internacionais, Relações Públicas, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro. E seguirá nessa Trilha até o final do Ensino Médio.

A proposta de Itinerário Formativo do Ensino Médio denominada "Como virar Presidente?", que agrupa cursos superiores tão distintos como Artes Visuais, Direito e Serviço Social, apresenta sérios problemas de coerência e efetividade. Entre eles:

- a ampla variedade de cursos dentro da mesma trilha sugere uma generalização indevida do processo de formação. Unificar áreas do conhecimento tão

diversas em um único itinerário pode comprometer a profundidade da formação dos estudantes, que receberiam uma base genérica em detrimento de uma preparação mais específica para sua área de interesse;

- se um estudante escolhe essa trilha na segunda série do Ensino Médio, ele é obrigado a segui-la até o final, o que reduz sua flexibilidade para adaptação de interesses ao longo do percurso. Portanto, se ele perceber que deseja mudar de área, pode encontrar dificuldades no processo de transição para outra formação, o que transforma a flexibilização em rigidez curricular; e
- a unificação desses cursos em um itinerário comum pode minimizar as especificidades de cada área. Um estudante que deseja seguir Filosofia tem necessidades formativas diferentes de alguém que quer estudar Publicidade e Propaganda. Isso enfraquece a eficácia do currículo e pode prejudicar a preparação dos alunos para o Ensino Superior.

Destarte, a proposta, ao invés de contribuir para uma formação mais direcionada e qualificada, parece desorganizar o processo educativo, agrupando áreas de forma artificial e sem uma justificativa pedagógica consistente.

Assim, a formação de cidadão emancipados que atuem de forma responsável, sustentável, crítica, ética e solidária para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida perde espaço para a formação do trabalhador competente, competitivo e alienado. Porém, estes ideais neoliberais são velados e nem sempre percebidos pela comunidade geral, principalmente pela comunidade acadêmica, que propaga e veicula a lógica capitalista (Branco *et al.*, 2018, s/p.).

Ou seja, para que haja uma transformação curricular deve-se partir de uma reflexão profunda sobre o papel social da escola e as demandas de seus diferentes contextos.

Nesse íterim, ressalta-se a importância de uma abordagem que valorize os sujeitos históricos da escola: os estudantes e os professores. O currículo precisa, portanto, ser uma construção coletiva que dialogue com as diversidades culturais e sociais, o que se distancia da padronização proposta pela BNCC (Brasil, 2018c). Complementarmente, enfatiza-se uma crítica à instrumentalização do currículo, que muitas vezes negligencia o processo educativo em prol de resultados imediatos e mensuráveis (Sacristán, 2013).

Na sequência são discutidos os desafios materiais, estruturais para a implementação do Ensino Médio.

7.1.2 Desafios materiais e estruturais

Para melhor compreensão dos desafios enfrentados pelas redes de ensino, ressalta-se o que significa, na prática, a reorganização curricular a partir dos Itinerários Formativos. Apresenta-se a seguir o mapa do Estado Ceará para situar o leitor acerca da perspectiva de impacto das alterações curriculares no Estado, diante da diversidade material e estrutural presentes.

Figura 26 - Mapa Estado Ceará



Fonte: Mapas do Brasil (Guianet, 2016)

A fragmentação introduzida pelos Itinerários Formativos da BNCC-EM (Brasil, 2018c) expõe profundas desigualdades na organização curricular, especialmente em um Estado com

contextos geopolíticos tão diversos como o Ceará. Em Quixeramobim, por exemplo, município interiorano (região central do Estado), com cerca de 85 mil habitantes e uma área territorial de 3.275,838 km², a única escola que oferece Ensino Médio Integrado disponibiliza cursos técnicos em Nutrição, Informática, Edificações e Agronegócios.

No entanto, o acesso a essas formações é restrito: apenas 80% das vagas são destinadas a alunos da rede pública, e, dentre estas, 30% estão reservadas para estudantes que comprovem residência no território da escola. Além do que, a localização do município, há 203 km da capital, dificulta o acesso a outras oportunidades de formação, evidenciando que as escolhas formativas disponíveis não atendem de forma equitativa às necessidades e potencialidades dos estudantes locais.

Ademais, em Icó, município com cerca de 65 mil habitantes, uma área de 1.871,980 km² e localizado próximo às divisas do Rio Grande do Norte e da Paraíba - sudeste do estado -, existem quatro escolas de Ensino Médio, mas apenas uma delas oferece Ensino Técnico Profissionalizante. Os cursos disponíveis, limitados a Mecânica, Finanças, Informática e Agronegócio, configuram "pseudoescolhas", uma vez que não oferecem diversidade suficiente para abarcar os interesses e aspirações dos estudantes. Jovens que desejam uma formação técnico-profissionalizante em áreas diferentes dessas são forçados a aceitar as opções disponíveis, o que reflete a inadequação da organização curricular para atender às particularidades regionais.

Em contraste, Fortaleza, ao norte do Estado do Ceará, a capital com mais de 2 milhões de habitantes e uma infraestrutura educacional mais diversificada, oferece uma gama maior de IF, destacando ainda mais as desigualdades existentes entre diferentes contextos geográficos do estado. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas educacionais que levem em consideração as especificidades locais e promovam oportunidades justas e inclusivas para todos os estudantes.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018c), embora enfatize a importância de respeitar as necessidades locais, esbarra nas condições materiais e estruturais das instituições de ensino que, frequentemente, inviabilizam a efetivação dessa premissa. A adoção dos Itinerários Formativos, por exemplo, trouxe desafios adicionais, uma vez que sua implementação exigiria uma reestruturação das escolas, seus espaços educativos e a quantidade de professores para dar conta dessa nova perspectiva.

Adiciona-se a esse contexto, a disparidade entre escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, das diferentes regiões estudadas - Norte, Nordeste e Centro-Oeste - gera

desigualdades na oferta das trilhas e atividades complementares. Enquanto algumas escolas possuem recursos e infraestrutura para oferecer uma variedade de opções, outras mal conseguem garantir o mínimo necessário para a execução de suas disciplinas básicas.

Ademais, a estruturação das Trilhas exige a presença de professores específicos para abordar os temas propostos, uma vez que serão atendidas todas as turmas de segunda e terceira séries do Ensino Médio. Caso não haja professores suficientes, o ingresso na Trilha será limitado, reforçando a falácia da escolha por todos os estudantes. Em consonância, a escola precisará organizar tempos e espaços adequados para o desenvolvimento das atividades dessas unidades ao longo dos dois anos consecutivos.

Em relação ao Estado do Acre, considerando que mais de 70% dos alunos da rede pública estão localizados na área rural (Inep, 2024), decidiu-se adicionar ao estudo a representação de três escolas rurais no estado; buscando representatividade em diferentes regiões do estado e abordando diversas perspectivas de ensino, incluiu-se uma escola regular, uma profissional e uma indígena para compreender como essa desigualdade estrutural pode afetar o processo de implantação equânime dos IF e das escolhas dos alunos.

Quadro 14 - Recursos e Infraestrutura de três escolas rurais do Acre⁴⁵

Localidade, Recursos e Infraestrutura	Escola José Maria Rodrigues (EM)	Escola ESC Indígena Txana (EM)	Escola Familia Agrícola Jean Pierre Mingan (EM e Profissional)
Município	Sena Madureira	Feijó	Acrelândia
Recursos de Acessibilidade	não	não	Corrimão e rampas
Laboratório Ciências (C) e Informática (I)	não	não	não
Salas para artes e/ou multiuso	não	não	não
Área para prática esportiva	não	não	não
Equipamento de Som	não	não	não
Equipamento de DVD	não	não	não
Internet alunos	não	não	não
Material prática desportiva	não	não	não
Número Matrículas	10	31	102
Sala Professor	não	não	não
Tratamento de Lixo	não	não	sim
Banheiro exclusivo para funcionários	não	não	não
Biblioteca e/ou sala de leitura	não	não	sim
Área verde	não	não	sim
Pátio coberto	não	não	sim
Almoxarifado	não	não	não

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2024).

⁴⁵ Optou-se por buscar dados das escolas rurais, de Ensino Médio Regular e Profissional, devido ao percentual de alunos contemplados, à distância e às possíveis dificuldades decorrentes das condições materiais e estruturais no Estado.

Figura 27 – Mapa do Acre com a localização de três escolas rurais



Fonte: Sinalizações realizadas pela autora na figura disponibilizada em Mapas do Brasil (Guianet, 2016)

A apresentação do Quadro 14 evidencia as limitações estruturais das três escolas rurais do Acre e demonstra o desafio de implementar Itinerários Formativos em contextos com recursos escassos, e por vezes, inexistentes. Em um cenário onde faltam itens básicos de infraestrutura a alta carga horária destinada no currículo para os IF que, para o Novo Ensino Médio de 2017  de 40%, não considera as especificidades de cada realidade, agrava a desigualdade no acesso a uma educação de qualidade. A ausência de recursos nas escolas rurais já limita as oportunidades de aprendizagem; com IF, o desnível tende a se intensificar, pois a estrutura existente não d suporte para atender a demanda, bem como contribui para ampliar as desigualdades na formação da juventude.

Portanto, sem infraestrutura adequada, como laboratórios, salas de leitura e espaços multifuncionais, as possibilidades de um ensino que integre os IF e atenda a esses contextos específicos tornam-se extremamente limitadas. A falta de investimento estrutural não apenas restringe as oportunidades de aprendizagem, mas também reforça uma lógica de exclusão que impede esses estudantes de acessarem uma formação justa e equitativa. Assim, a fragmentação do currículo por meio dos IF apenas reforça o ciclo de exclusão, onde estudantes de áreas mais vulneráveis podem ter um impacto ainda mais efetivo.

Nesse contexto, a análise das condições estruturais das escolas rurais do Acre, exemplificada no Quadro 14, é apenas uma amostra de uma problemática nacional. A fragmentação curricular, sem os devidos suportes logísticos e pedagógicos, agrava os desafios enfrentados por estudantes que já lidam com vulnerabilidades sociais e econômicas.

É importante enfatizar que essas desigualdades estruturais não se restringem ao ambiente rural ou às escolas de comunidades tradicionais. Em muitos centros urbanos, escolas públicas enfrentam desafios semelhantes, com falta de infraestrutura, superlotação e escassez de recursos didáticos.

Quando aplicados de forma homogênea, os Itinerários Formativos acabam por acentuar essas disparidades, criando uma educação que favorece os contextos mais privilegiados e negligencia os menos favorecidos. Apenas com uma política educacional que reconheça e responda às desigualdades estruturais será possível garantir que o Novo Ensino Médio - da forma que está estruturado - contribua com o que vem preconizando em seus documentos norteadores: uma educação pública de qualidade favorecida por meio de sua implementação.

Ou seja, a oferta de IF alinhados às condições estruturais das escolas cria uma hierarquização no acesso ao conhecimento. Em regiões com maior suporte, os estudantes podem explorar áreas de conhecimento técnico, científico e artístico, enquanto em escolas com limitações estruturais, as opções são restritas a um mínimo básico. Isso não apenas limita a formação integral dos estudantes, mas também impacta no acesso ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

Em 2024, várias matérias jornalísticas apontaram as dificuldades para implementar os IF devido à falta de recursos e à sobrecarga dos professores. Uma reportagem da Agência Brasil (Verdêlio, 2023), por exemplo, revela que grande parte das escolas públicas não dispõe de estrutura suficiente para oferecer todos os itinerários previstos, o que limita a promessa de personalização e reforça desigualdades regionais. Além disso, as alterações causaram confusão

entre gestores, professores e famílias, refletindo a falta de um planejamento articulado e participativo.

Segundo dados do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), mesmo em meio à pandemia de covid-19, as secretarias estaduais mantiveram o cronograma e todos os estados já estão com os referenciais curriculares do novo ensino médio homologados. Entretanto, segundo Carrano⁴⁶, há um descompasso entre ideias e condições objetivas de realização. Ele explica que a implementação ocorre com professores insatisfeitos pela desorganização que a reforma promoveu no cotidiano escolar, diante da falta de estrutura e laboratórios necessários nas escolas públicas para oferecer a pluralidade que a reforma do ensino médio promete. ‘É uma proposta que poderia ser melhor aproveitada se tivesse sido precedida por reformas estruturais nas escolas, onde professores tivessem mais tempo e dedicação exclusiva, que é uma reivindicação antiga da categoria docente, para dar sustentação àquilo que aparece na reforma como princípio, que é a possibilidade de escolher caminhos formativos’ (Verdêlio, 2023).

Por oportuno, apresenta-se a seguir a pesquisa⁴⁷ com jovens estudantes do Pará por meio da metodologia de Grupos de Discussão que revelou a grande diversidade de projetos juvenis relacionados ao contexto social, idade, cenário sociocultural; revelando que a escola amplia as expectativas, mas que eles possuem limites para corresponder às demandas. Essa pesquisa foi realizada em 2011, ainda não havia a organização da BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018c), porém, torna-se importante abordar alguns aspectos analisados pelos autores acerca das estratégias formuladas para a organização dos Projetos de Vida dos estudantes.

Para boa parte deles, o desejo de continuidade dos estudos era formulado por meio de uma inserção imediata no ensino superior, logo após a conclusão do ensino médio. Boa parte dos jovens incluídos neste eixo apresentava como perfil o fato de serem mais novos, sem maiores defasagens idade/série; frequentavam o curso diurno e não se encontravam inseridos no mercado de trabalho. Uns poucos já investiam na viabilização deste projeto, como fazer cursinhos pré-vestibulares, por exemplo, visto como um pré-requisito básico, principalmente para aqueles oriundos da escola pública. Mas a grande maioria formulou seu projeto de forma genérica, apontando o desejo de continuidade dos estudos através de um curso, mas sem demonstrar conhecer de fato as especificidades dos diferentes cursos, as possíveis dificuldades que tal escolha acarretaria, nem mesmo os mecanismos existentes no estado do Pará para o acesso à universidade pública (Leão; Dayrell; Reis, 2011, p. 1076).

Apreende-se a dificuldade de estabelecer uma organização prática para a construção de um projeto de vida que considere as escolhas dos estudantes em virtude do contexto social e econômico em que estão inseridos, bem como em relação à maturidade emocional desses

⁴⁶ Paulo Carrano é professor da Faculdade de Educação e coordenador do grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro da Universidade Federal Fluminense (Verdêlio, 2023).

⁴⁷ Com base no artigo “Juventude, projetos de vida e ensino médio”, que apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida com jovens estudantes do Ensino Médio do Estado do Pará (Leão; Dayrell; Reis, 2011).

jovens. Além disso, ao analisar o atual processo de escolha no NEM, verifica-se que ele exige decisões cada vez mais precoces, com implicações que podem repercutir ao longo de toda a vida dos estudantes. Esse cenário evidencia a necessidade de um suporte mais estruturado e sensível às realidades individuais, a fim de garantir escolhas mais conscientes e alinhadas às aspirações pessoais e às necessidades materiais desses jovens.

Destaca-se, nesse processo, o papel dos professores como intelectuais orgânicos, na construção de uma resistência crítica frente às imposições hegemônicas (Gramsci, 1982). A concepção do autor sobre uma escola desvinculada do foco no trabalho imediato é fundamentada na filosofia da práxis. Essa ideia representaria o ápice de um movimento mais amplo de transformação intelectual e moral, estabelecendo, de forma dialética, uma oposição entre os valores da cultura proletária e os da cultura burguesa.

Esse modelo de escola desinteressada do trabalho distingue-se da escola voltada para o trabalho ao não priorizar a satisfação de interesses imediatos, a formação de habilidades operacionais específicas. Apesar de ambos os modelos convergirem ao uso direto e objetivo da ciência e da tecnologia nos processos produtivos, a escola desinteressada propõe uma abordagem mais ampla, voltada para o desenvolvimento integral e crítico dos estudantes, sem se limitar às demandas do mercado (Gramsci, 2000).

Os educadores, portanto, são fundamentais para analisar as realidades locais e propor caminhos que resgatem o trabalho como princípio educativo, promovendo uma formação integral que valorize tanto o desenvolvimento humano quanto as demandas do mercado. A dicotomia entre a escola desinteressada, focada na formação geral, e a escola interessada, voltada ao mercado, é evidente nas discussões sobre a BNCC (Brasil, 2018c) e os Itinerários Formativos, reforçando a necessidade de uma escola que seja unitária e não dual.

Sendo assim, há importância de políticas públicas que considerem as especificidades locais e promovam o desenvolvimento sustentável. No contexto educacional brasileiro, isso implica reconhecer que a mera prescrição de um currículo unificado não é suficiente para atender às diversas realidades regionais e socioeconômicas do país.

É fundamental que as reformas curriculares sejam acompanhadas de investimentos adequados em infraestrutura, formação continuada de professores e recursos didáticos que possibilitem a efetiva implementação da flexibilidade proposta, incluindo a promoção de uma escola que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas que também forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, alinhando-se aos ideais gramscianos (1982, 2004, 2007, 2023) sobre a função social da escola e a formação de intelectuais orgânicos.

8 PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS: NOVAS POSSIBILIDADES

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p.33).

Elucida-se, inicialmente, que o escopo desta seção não contempla a mera substituição de paradigmas prescritivos educacionais ou a permutação de políticas públicas por outras de natureza análoga. O propósito fundamental reside em fomentar um debate epistemológico sobre questões transversais que permeiam o ensino médio, reconhecendo sua inerente complexidade e multidimensionalidade.

A concepção educacional direcionada às juventudes brasileiras não deve ser submetida a estruturas classificatórias rígidas ou enquadramentos determinísticos, conforme adverte Bernstein (1996) em sua análise sobre os riscos da excessiva regulação nos processos pedagógicos.

Propõe-se, assim, uma reflexão que transcenda abordagens reducionistas, privilegiando uma perspectiva abrangente e inclusiva, que reconheça e valorize a heterogeneidade das experiências e demandas discentes, evitando a implementação de diretrizes normativas que possam cercear o potencial criativo, o pensamento crítico e a autonomia intelectual no âmbito do ensino médio.

Silva (2020) aponta para a importância e essencialidade de estabelecer um eixo que efetivamente integre e estruture o trabalho pedagógico. Esse eixo assume a função vital de oferecer sustentação pedagógica às disciplinas e projetos desenvolvidos, além de assegurar que os temas transversais, escolhidos democraticamente pela comunidade escolar, permeiem todo o trabalho educativo de maneira coerente e significativa. É interessante notar que, conforme determinados parâmetros e requisitos específicos, uma disciplina do currículo escolar pode ser elevada à condição de eixo estruturante, assumindo assim um papel articulador das demais áreas do conhecimento.

Os relatos de experiências educacionais analisados por Silva (2020) indicam que, no contexto da educação básica, geralmente um único eixo estruturante mostra-se adequado para organizar o trabalho pedagógico durante um ano letivo completo. No entanto, existe a possibilidade de as instituições escolares adotarem subeixos específicos, adaptados às particularidades de cada série/ano escolar ou mesmo de disciplinas específicas, permitindo assim uma organização curricular mais flexível e contextualizada.

No contexto atual, emerge como possibilidade (enquanto estrutura) a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (MEC, 2012), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c), como ponto de partida, para estabelecer um documento norteador.

As DCNEM (MEC, 2012) apresentam uma estrutura que possibilita a incorporação das especificidades territoriais, articulando a formação educacional com uma concepção de qualidade social que transcende a lógica reducionista de resultados imediatos e segmentados. Diferentemente da BNCC (Brasil, 2018c), que estabelece um direcionamento mais detalhado e prescritivo quanto às aprendizagens essenciais, as Diretrizes (MEC, 2012) apresentam um caráter mais amplo e flexível, permitindo uma maior autonomia para as instituições de ensino e para os professores na elaboração de seus planos de aula e práticas pedagógicas.

Apresenta-se como base princípios como a formação integral do estudante, a interdisciplinaridade, a contextualização e a preparação para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao estabelecer esses elementos de forma ampla, as Diretrizes (MEC, 2012) possibilitam que as escolas e os docentes incorporem temas transversais e contemplem questões essenciais para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nesse sentido, a incorporação de temas transversais é um diferencial importante das Diretrizes (MEC, 2012), pois permite que os docentes articulem os conteúdos curriculares com questões que favorecem a ampliação da visão de mundo dos alunos, promovam a análise social, estimulem processos reflexivos e emancipatórios e abordem temas contemporâneos. Dessa forma, esses aspectos não são tratados de maneira fragmentada, mas sim integrados às diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Enquanto a BNCC (Brasil, 2018c) define um conjunto de aprendizagens essenciais, objetivos e habilidades e competências; a estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2012) funciona como um norteador para que cada escola, dentro de sua realidade, possa elaborar seu Projeto Político-Pedagógico - PPP e seus currículos escolares de forma mais autônoma. Essa flexibilidade favorece a adoção de abordagens inovadoras, permitindo que os professores tenham maior liberdade para adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e os interesses dos estudantes.

Nessa perspectiva, priorizam-se orientações curriculares estruturadas a partir de macrodiretrizes que, além de apresentarem aos educandos as possibilidades de percursos

formativos, promovam o desenvolvimento de competências analíticas e críticas, com ênfase em conteúdos substantivos e significativos.

Sugere-se, portanto, diretrizes curriculares que estabeleçam diálogo profícuo com a realidade contemporânea, contemplando seis eixos transversais, a serem desenvolvidos de forma interdisciplinar, nas diferentes áreas do conhecimento:

1. Educação Política
2. Formação Social e Cidadã
3. Educação Econômico-Social
4. Cultura e Letramento Digital
5. Relações Internacionais e Geopolítica – Brasil e o mundo
6. Ensino Médio Integrado (com formação técnica diversificada)

A seguir, serão expostos os fundamentos que embasaram a seleção desses eixos estruturantes, destacando a contribuição de teóricos que sustentam e justificam sua adoção:

- (1) a educação política na escola A formação de cidadãos críticos e reflexivos é fundamental para garantir que a educação desempenhe seu papel transformador na sociedade. Em vez de ser apenas um local de transmissão de conhecimento técnico, a escola deveria atuar como um agente dinâmico e autônomo, influenciando diretamente a consciência social e política dos estudantes. Essa visão é inspirada por educadores que defendem uma abordagem crítica e libertadora, onde o aprendizado é um processo ativo de reflexão e engajamento com a realidade social (Freire, 1997). Diante disso, compreende-se que a escola não pode ser vista apenas como um espaço neutro de transmissão de conhecimento técnico, mas sim como um ente vivo e autônomo, atuando diretamente na formação da consciência social e política dos estudantes. A educação política, nesse sentido, deve contemplar, além dos conteúdos teóricos sobre democracia e cidadania, o cotidiano dos alunos, suas realidades locais, seus direitos sociais e suas lutas no contexto da educação pública (Saviani, 2018a).

Amplia-se essa visão ao promover a percepção do que subjaz às políticas educacionais de viés neoliberal, que tendem a enfraquecer a formação crítica dos estudantes ao transformar a educação em um instrumento de adaptação ao mercado. Denuncia-se, assim, uma tendência preocupante de substituir a reflexão política e social por uma visão tecnicista e individualista, fazendo com que a escola deixe de

ser vista como um espaço de formação cidadã para se tornar um "treinamento" para o trabalho.

Uma educação política significativa deve resgatar o caráter libertador da escola, permitindo que os alunos compreendam os processos políticos de sua realidade e se tornem atores ativos na construção da democracia e da justiça social (Frigotto, 2015). Nesse contexto busca-se ampliar a compreensão sobre a luta histórica pela democratização da educação pública e a resistência dos educadores em um contexto de precarização dos direitos sociais, tendo a escola como um espaço de ação coletiva, onde os estudantes possam não apenas aprender sobre políticas públicas, mas também questioná-las, analisá-las criticamente e propor transformações. Portanto, o fortalecimento da educação política no currículo não apenas amplia a preparação dos jovens para a democracia e a participação social, mas também resgata o verdadeiro papel da educação como um direito fundamental e um instrumento de emancipação. Essa formação crítica e consciente é essencial para que os estudantes desenvolvam uma visão cidadã baseada na leitura e transformação da realidade;

(2) a formação social e cidadã deve estar no currículo, enfocando valores como solidariedade, respeito à diversidade e consciência coletiva. A BNCC (Brasil, 2018c), ao enfatizar o desenvolvimento de competências individuais e a autonomia do estudante, parece desconsiderar que essa autonomia não é dada igualmente a todos. Ao reduzir a centralidade do ensino de conteúdos formais e focar em competências "práticas" e "transversais", a BNCC (Brasil, 2018c) pode estar jogando os estudantes na incerteza, sem dar-lhes os instrumentos teóricos sólidos necessários para interpretar o mundo crítico e historicamente. Isso pode ser visto como uma forma de "liberdade forçada", em que os jovens devem ser autônomos sem que haja um suporte institucional efetivo para tal.

Assim, os estudantes passam a ser consumidores do conhecimento, escolhendo itinerários formativos de forma supostamente autônoma, mas sem uma base teórica que permita escolhas informadas, contribuindo para a fragmentação do conhecimento e para a precarização da formação intelectual. A inclusão da "formação social e cidadã" nos currículos escolares é fundamental para promover uma educação que desenvolva a consciência crítica dos estudantes em relação à sua

realidade social. Essa abordagem permite que os alunos compreendam as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que moldam suas vidas e a sociedade em que vivem. Dessa forma, a educação como um instrumento de emancipação, capaz de libertar os indivíduos das amarras da ideologia dominante e capacitá-los a questionar e transformar as estruturas de poder (Marx) por meio de uma consciência crítica (Gramsci, 2023), permitindo que os cidadãos se tornem agentes ativos na luta por justiça social e igualdade;

- (3) a educação econômico-social não se limita ao desenvolvimento de habilidades para administrar recursos pessoais ou tomar decisões de consumo, mais do que isso, compreender a economia é fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de analisar como os aspectos econômicos e financeiros estruturam a sociedade e influenciam as políticas públicas.

Engels (1964) destacou, em 'A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado', que as estruturas econômicas não apenas determinam a organização social, mas também influenciam a maneira como os indivíduos percebem sua posição no mundo. Sendo assim, a desigualdade econômica não é um fenômeno natural, mas sim um produto histórico das relações de produção, cujo funcionamento precisa ser compreendido para que os trabalhadores possam efetivamente lutar por mudanças. Dessa forma, uma educação financeira crítica não deve ser reduzida a competências individuais de gestão de recursos, mas deve evidenciar como o sistema econômico molda as condições de vida e perpetua desigualdades.

Gramsci (2023) complementa essa visão ao destacar o papel da escola na formação de intelectuais orgânicos, ou seja, indivíduos que não apenas compreendem sua realidade, mas também se tornam agentes de transformação social. A educação financeira, nesse sentido, deve permitir que os estudantes reconheçam as relações de poder que determinam a economia e as políticas sociais, ampliando sua capacidade de intervir criticamente na sociedade.

No contexto atual, entender economia é entender as forças que moldam as políticas sociais, as disparidades de renda, o funcionamento do Estado e os impactos das decisões econômicas na vida cotidiana. Engels já alertava para a forma como o capitalismo se organiza para concentrar riqueza e poder, tornando essencial que os cidadãos questionem como recursos são distribuídos e quais interesses orientam as políticas econômicas. Assim, uma formação financeira crítica possibilita que os

cidadãos avaliem como os governos alocam recursos, compreendam os mecanismos de reprodução das desigualdades e enxerguem a economia como um campo de disputa política. A partir dessa perspectiva, o conhecimento econômico torna-se uma ferramenta para a participação política consciente e para a luta por políticas sociais que atendam às necessidades coletivas, alinhando-se à visão de que a transformação social só ocorre quando os trabalhadores compreendem as estruturas que os oprimem e se organizam para superá-las;

- (4) a Cultura Digital e a expansão das redes sociais configuram um novo espaço de socialização e disseminação de conhecimento. Entretanto, a cultura digital não é uma esfera neutra: suas dinâmicas refletem as relações de poder e as estruturas econômicas que dominam a sociedade. Empresas de tecnologia monopolizam a informação e exploram dados pessoais, convertendo interações cotidianas em mercadorias, o que evidencia uma nova forma de acumulação capitalista. Nesse sentido, pequenas reformas dentro do sistema capitalista não são suficientes para mitigar desigualdades e apenas prolongam a exploração e desviam a luta por transformações estruturais.

Aplicando essa perspectiva à cultura digital, percebe-se que iniciativas que apenas regulam plataformas ou promovem maior “acesso” à tecnologia não eliminam a lógica exploratória do setor: o problema central é a concentração de poder e a apropriação privada da produção cultural coletiva. Para os jovens, compreender essas dinâmicas é fundamental, pois suas experiências de socialização, formação política e acesso ao conhecimento são profundamente influenciadas pela lógica algorítmica e corporativa das plataformas digitais. Dessa forma, pensar a cultura digital, sob uma ótica diferente da ordem posta, implica questionar a privatização da informação, a exploração do trabalho imaterial e a alienação gerada pelo consumo de conteúdos fabricados para a reprodução ideológica do *status quo*;

- (5) a globalização impõe a necessidade de entender as relações internacionais e os impactos da geopolítica na sociedade contemporânea. Os conflitos geopolíticos e as disputas de poder no cenário global influenciam diretamente as dinâmicas econômicas, políticas e sociais em escala nacional e internacional. Compreender essas relações permite uma análise crítica sobre o papel do Brasil no mundo, suas alianças diplomáticas e sua posição estratégica diante das grandes potências. Em um contexto de globalização intensificada, torna-se indispensável que os jovens

assimilem os fundamentos das relações internacionais e as consequências das políticas globais em suas vidas cotidianas.

Gramsci (1932) argumenta que a hegemonia cultural não se restringe ao âmbito nacional, mas opera em escala global, moldando as relações entre países e consolidando a influência de determinadas ideologias no cenário internacional. A dominação política e econômica ocorre também pela imposição de valores, narrativas e modelos de desenvolvimento que favorecem determinados centros de poder em detrimento de outros. Ou seja, torna-se importante a consciência histórica na compreensão das estruturas de dominação.

A posição do Brasil no cenário global não é fruto do acaso, mas sim de determinações históricas e econômicas que consolidaram formas de dependência e subordinação dentro da ordem internacional. Assim, a mídia, o sistema educacional e os discursos políticos (aparelhos ideológicos) atuam como ferramentas que naturalizam determinadas posições geopolíticas e sustentam narrativas que podem beneficiar interesses dominantes.

Os jovens devem ser incentivados a questionar as informações que consomem sobre política internacional e a reconhecer como determinadas interpretações da geopolítica servem para justificar intervenções militares, disputas comerciais e a marginalização de certas nações no cenário global. Essa temática vista de forma transversal amplia a visão do estudante para além das aulas de história e geografia. Isso significa compreender como as decisões tomadas em âmbito global reverberam internamente, influenciando não apenas a economia, mas também políticas sociais, culturais e ambientais;

- (6) o Ensino Médio Integrado busca oferecer um currículo que una formação acadêmica e técnica, garantindo que os jovens tenham oportunidades diversas de aprendizado. Bernstein (1996) argumenta que a divisão entre o ensino acadêmico e o técnico reflete uma estrutura de poder que separa conhecimento teórico e prático. Ele defende a necessidade de currículos mais integrados para garantir uma formação completa. Portanto, um Ensino Médio Integrado, com opções diversificadas, prepara os estudantes para um novo contexto, oferecendo-lhes flexibilidade para escolher entre formação técnica, científica e humanística de forma não dissociada.

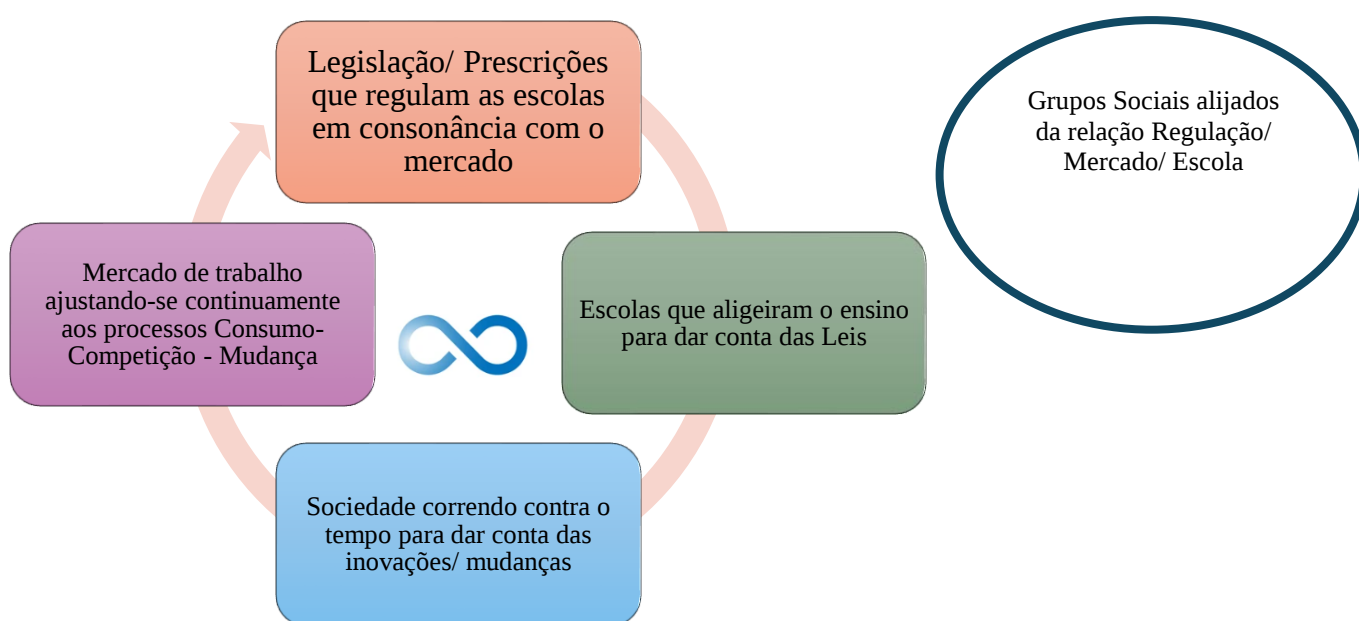
O Ensino Médio Integrado representa uma proposta de formação que articula educação geral e ensino técnico-profissionalizante. Segundo Pacheco e Pereira

(2007), a integração entre diferentes áreas do conhecimento permite que os estudantes desenvolvam competências amplas e aplicáveis ao mundo do trabalho e à vida acadêmica.

Saviani (2008) argumenta que a educação integrada deve superar a dualidade entre formação geral e formação técnica, promovendo uma visão ampliada do conhecimento. Dessa forma, um currículo diversificado permite que os jovens escolham trajetórias alinhadas aos seus interesses e aspirações, garantindo maior motivação e engajamento nos estudos.

A seguir, apresenta-se a Figura 30, que busca estabelecer aproximações em relação à realidade discutida.

Figura 28 - Relação regulação/mercado/escola



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A relação estabelecida na figura acima reflete uma realidade que não atende à população brasileira como um todo. A escola que está retratada nessa relação não é para quem está no grupo representado pelo círculo. A relação em looping - representado pelo símbolo infinito ao centro da figura - demonstra que o grupo do círculo permanecerá afastado e que a escola representada no quadro verde atende a um pequeno grupo elitizado. Porém, as regulamentações representadas no quadro laranja são tanto para a elite quanto para os

subalternizados que serão mantidos nessa condição exterior enquanto o mercado ditar as regras para essa configuração social.

Esta análise leva a refletir sobre a necessidade de repensar não apenas o conteúdo da educação, mas também suas estruturas e métodos, buscando formas mais ágeis e adaptativas de responder às demandas contemporâneas, sem perder de vista a qualidade social e a equidade do processo educacional.

Defende-se, assim, a proposta curricular baseada nos seis eixos transversais (apresentados anteriormente) como possibilidade de resposta às demandas do século XXI, promovendo um ensino alinhado à realidade social, política e econômica dos jovens.

Para a organização de novas diretrizes para o Ensino Médio torna-se imprescindível um trabalho colaborativo que envolva docentes, discentes, comunidade, equipe especializada em currículo do MEC, assessores parlamentares, Secretarias estaduais e municipais, demais especialistas curriculistas acadêmicos. Iniciando-se por meio de assembleias com foco no debate acerca da função social da escola - em especial da escola pública. Para além disso, os debates precisam enfocar condições estruturais e materiais das escolas bem como processos de formação de professores adequados à essa perspectiva crítica e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo fim enseja um novo começo. Conclui-se este trabalho com a compreensão de que o movimento do real não se limita à simbolização em palavras, mas adquire sentido concreto no contexto da pesquisa. Isso porque o objeto de estudo é dinâmico e mutável e, ao longo de quatro anos, foi possível acompanhar intensos debates e embates em torno das prescrições curriculares nacionais, especialmente para o Ensino Médio.

A partir de produções acadêmicas atualizadas sobre a temática, delinearam-se e consolidaram-se as possibilidades de estudo. A pesquisa e categorização de artigos e estudos científicos subsequente proporcionou um panorama abrangente e atual, que fundamentou a estruturação da investigação de forma mais coerente, consistente e sistemática. Este processo permitiu identificar o estado da arte, vislumbrar novas direções e reconhecer lacunas de pesquisa.

Recupera-se aqui o objetivo geral desta pesquisa, de abordagem qualitativa: analisar como os IF no Novo Ensino Médio (NEM) foram contemplados nas propostas curriculares das redes de ensino públicas do Acre, Ceará e Distrito Federal. Esse objetivo desdobrou-se em objetivos específicos, tais como: investigar as prescrições curriculares; compreender a orientação e avaliação das secretarias de educação sobre os Itinerários Formativos; identificar critérios utilizados para a definição dos itinerários e discutir as significações atribuídas pelos gestores educacionais. Para alcançar esses propósitos, seguiu-se um percurso teórico e metodológico fundamentado na abordagem crítico-dialética, com base no Materialismo Histórico-Dialético - MHD, visando a uma ampla compreensão do objeto investigado.

O percurso analítico que conduziu à identificação dos núcleos de significação nos dados coletados foi guiado por uma perspectiva que reconhece a natureza dinâmica e interativa do processo de investigação. A base para essa análise foi construída a partir de múltiplas fontes: entrevistas realizadas, questionários aplicados às coordenadoras das Secretarias de Educação e a análise de documentos que estabelecem as diretrizes para os Itinerários Formativos.

É fundamental destacar que a consolidação desta abordagem ocorreu de forma não linear, caracterizada por um movimento contínuo de construção, revisão e aprimoramento. A identificação e interpretação dos dados, portanto, não se configuram como uma etapa isolada e definitiva. Em um desenvolvimento progressivo e interconectado, comparável a um movimento espiralado, as ações de análise se desdobraram, visando a uma aproximação mais profunda com a complexidade da realidade concreta e dos sujeitos nela inseridos. As mediações de ordem

histórico-social exerceram influência transversal em todas as fases do estudo, considerando que tanto os participantes da pesquisa quanto o próprio pesquisador são constituídos por essas influências e se transformam mutuamente ao longo deste processo, que possui uma dimensão intrinsecamente metodológica e, ao mesmo tempo, formativa.

A aplicação dessa abordagem permitiu desvelar totalidades, contradições e mediações presentes na implementação da reforma do Ensino Médio nas redes públicas do Acre, Ceará e Distrito Federal, a partir da discussão das categorias que emergiram dos dados e sistematizados em Núcleos de Sentidos e Significados:

1. as perspectivas filosóficas e epistemológicas subjacentes à formação das juventudes;
2. as influências externas ao trabalho docente e seu impacto sobre a organização curricular;
3. a reorganização curricular nas distintas realidades estudadas; e
4. os desafios das redes de ensino para atender às demandas do Novo Ensino Médio (NEM).

Os desafios para a realização da pesquisa foram significativos, começando pela distância geográfica entre a pesquisadora e duas unidades federativas - Acre, Ceará. Apesar de a análise se concentrar nas prescrições curriculares, o contato inicial com as secretarias de educação e coordenadorias de ensino foi dificultado devido à falta de interação presencial, impedindo o estabelecimento de relações de proximidade e uma maior interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Somaram-se a esse obstáculo os contatos inicialmente desafiadores com as Secretarias, marcados por morosidade burocrática e entraves administrativos que restringiram o acesso às coordenadoras e às informações necessárias.

Adicionalmente, a pesquisa enfrentou o desafio de analisar três documentos prescritivos com características similares, exigindo cuidado para identificar nuances sem recorrer a comparações diretas, bem como a complexidade de sistematizar e analisar a extensa quantidade de material referente às eletivas e trilhas de aprendizagem, o que demandou um maior esforço na organização e interpretação dos dados.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisadora manteve-se motivada diante da compreensão de que a construção do conhecimento exige perseverança e mobiliza não apenas esforços físicos e intelectuais, mas também epistemológicos. Essa dedicação se fez ainda mais necessária diante do estudo de uma política pública controversa desde sua formulação.

A partir da delimitação do objeto de estudo e da questão que orientou esta investigação, retoma-se as cinco premissas fundamentais que nortearam o percurso teórico-metodológico e empírico do trabalho; validadas por meio da análise documental, das entrevistas e das observações realizadas. Os achados desta Tese demonstraram que essas premissas não apenas se sustentam, mas apresentam evidências de sua materialização nas redes de ensino investigadas, revelando implicações significativas para a organização do trabalho escolar e para a formação das juventudes no contexto das políticas curriculares da reforma do Ensino Médio.

Assim, confirmou-se a primeira premissa, **(1) o processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e a prescrição dos itinerários formativos são permeados por contradições estruturais e operacionais**. Os discursos que sustentam a BNCC e a reforma curricular evidenciam tensões entre os fundamentos declarados - como flexibilidade e personalização da aprendizagem - as condições concretas de exequibilidade dessa reestruturação. Os objetivos delineados na BNCC e nos documentos orientadores nem sempre se traduzem em práticas viáveis no contexto escolar, especialmente diante das limitações estruturais e dos desafios impostos às redes públicas.

A pesquisa também demonstrou que **(2) a implementação dos itinerários formativos configura-se de maneira distinta nos estados do Acre, Ceará e no Distrito Federal, tanto em termos de conteúdo quanto de forma**. Esses diferentes modelos de organização do currículo impactam diretamente o cotidiano escolar, a formação docente e as trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes. A forma como cada rede organizou a implementação da reforma tem gerado desigualdades no acesso, em alguns casos restringindo as opções formativas disponíveis aos jovens.

Outra constatação relevante diz respeito aos **(3) critérios adotados pelas redes de ensino e pelas escolas para escolher e ofertar os itinerários formativos**. A pesquisa confirmou que a seleção desses itinerários repercute diretamente não apenas na reestruturação curricular em nível macro (currículo prescrito), mas também nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes (currículo em ação). Evidenciou-se que, em muitas situações, as condicionantes estruturais, a disponibilidade de professores e os interesses administrativos das secretarias de educação passaram a orientar a oferta dos itinerários, algumas vezes em detrimento da escolha dos estudantes e das reais necessidades formativas da juventude.

Além disso, constatou-se que **(4) as condições humanas, materiais e estruturais das redes públicas para a oferta do itinerário de formação técnico-profissional favorecem a**

busca por parcerias com setores empresariais, o que pode comprometer o caráter público e universal da educação pública. A presença crescente de empresas e instituições privadas na construção de itinerários voltados à formação técnica levanta questionamentos sobre o impacto dessas parcerias na autonomia docente no trabalho pedagógico das escolas e na natureza da formação oferecida aos estudantes. Identificou-se uma tendência de alinhamento curricular às demandas do setor produtivo, sugerindo uma possível instrumentalização da educação em função do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Por fim, a Tese confirmou que (5) **a BNCC impõe um processo de “aligeiramento” da formação das juventudes**, acentuando as desigualdades entre escolas públicas e privadas e restringindo o acesso ao ensino superior. Essa reconfiguração curricular gera consequências expressivas na trajetória escolar dos jovens das redes públicas, agravando desigualdades ao limitar sua formação em componentes essenciais para o prosseguimento de estudos acadêmicos de nível superior. Com itinerários muitas vezes voltados a uma formação fragmentada e tecnicista, os estudantes das escolas públicas enfrentam barreiras ainda mais acentuadas no ingresso às universidades, o que intensifica o já desigual cenário educacional brasileiro.

Os principais resultados quanto às prescrições dos Itinerários Formativos nas três redes de ensino estudadas revelam que:

a) embora tenham sido introduzidos como uma inovação curricular e concebidos para oferecer maior flexibilidade e atender aos interesses dos estudantes, esses itinerários enfrentam obstáculos estruturais e logísticos que comprometem sua efetividade;

b) sofrem interferências externas ao trabalho docente, prejudicando a autonomia dos professores e a qualidade do ensino;

c) há discrepâncias na implementação entre as três redes de ensino, evidenciando contradições entre as diretrizes nacionais e as realidades locais. No Acre, a escassez de infraestrutura comprometeu a qualidade e acesso ao ensino técnico. No Ceará, a realização de formações continuadas buscou mitigar efeitos negativos do NEM. No Distrito Federal, a incorporação do componente curricular "Projeto de Vida" visou romper com a lógica tradicional do currículo, mas encontrou resistência por parte dos docentes, ainda que a organização dos tempos e espaços pedagógicos apresentasse condições mais favoráveis em comparação aos demais estados analisados;

d) a dependência de parcerias empresariais para viabilizar os itinerários técnicos levantou questionamentos sobre a preservação do caráter público da educação. Essas parcerias

refletem e amplificam desigualdades educacionais, evidenciadas na distribuição assimétrica de recursos; e

e) é fundamental revisitar os processos de formação docente, pois profissionais que atuam com currículo precisam de uma base formativa que os capacite a analisar criticamente sua viabilidade e pertinência, em vez de apenas reproduzi-lo.

As críticas concentram-se principalmente na inadequação dos itinerários formativos, na falta de infraestrutura em muitas escolas e na desconexão entre a proposta curricular e as demandas locais. Embora as reformas curriculares pretendam modernizar o ensino, persistem preocupações sobre a equidade de acesso às oportunidades educacionais, especialmente em regiões mais vulneráveis.

A escola desempenha um papel fundamental na formação crítica e democrática dos estudantes; contudo, suas ações são limitadas em uma sociedade desigual. Não se pode presumir que a escola, por si só, seja capaz de eliminar as disparidades impostas pelo sistema econômico e político, no qual as oportunidades não são distribuídas de maneira equitativa. Embora, ela atue para mitigar essas desigualdades, proporcionando aos alunos ferramentas para que compreendam e transformem a realidade na qual estão inseridos. Para isso, é fundamental o financiamento da educação, o investimento em formação de professores, carreira, salários e condições de trabalho. As escolas e os professores não podem ser responsabilizados por ações políticas que devem emanar de níveis macro e meso da política educacional.

Além disso, a escola possui uma autonomia relativa que emerge do próprio processo educativo: mesmo que esse processo esteja inserido na lógica de preservação da cultura dominante, ele também possui potencial de superação, permitindo que a educação se torne uma ferramenta crítica para a análise e interpretação da realidade.

Destaca-se, ainda, que há uma estratégia política por trás das desigualdades geradas no Ensino Médio brasileiro que se concretiza na adoção do ensino por competências, inspirado em uma lógica mercadológica, na flexibilização curricular que simplifica a formação dos jovens e na precarização do trabalho docente. Tal estratégia não é acidental; trata-se de um plano deliberado para manter a estrutura social inalterada.

Dessa forma, aposta-se em uma formação fragmentada para os jovens, sob o argumento de que estudantes de classes menos favorecidas podem contribuir para o sustento familiar por meio de uma formação técnica precoce. Assim, perpetua-se um modelo educacional que mantém as desigualdades estruturais entre as classes sociais. Quanto mais

fragmentado for o ensino, mais difícil será para a escola pública cumprir seu papel de promover equidade e transformação social.

Essa lógica faz parte de um projeto mais amplo de formação da juventude em países periféricos, como o Brasil e atende aos interesses de manutenção da hegemonia dos países desenvolvidos, sustentando a ideia equivocada de que reformas curriculares isoladas poderiam, por si só, melhorar a qualidade da educação.

Diante disso, é urgente o debate sobre o Ensino Médio Integrado como alternativa para superar a histórica dualidade que separa a formação geral da técnico-profissional no Brasil. A defesa é por uma educação integral que valorize o trabalho como princípio educativo, promovendo a articulação entre saber técnico-científico e desenvolvimento humano, social e cultural e por uma formação unitária e emancipadora.

Nessa perspectiva, a integração curricular é fundamental para formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, conectando as aprendizagens escolares às demandas concretas da sociedade e do mundo do trabalho.

Diante dos intensos debates e embates acerca da reforma educacional, o início do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi marcado por um amplo movimento de discussão sobre o Novo Ensino Médio. Este processo culminou na promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reformulou aspectos fundamentais da reforma anterior, tornando imprescindível sua menção nestas considerações finais. Entre as principais mudanças implementadas, destaca-se a redefinição da carga horária mínima anual e a reorganização estrutural do Ensino Médio, com estabelecimento de um aumento progressivo nas horas letivas. No que concerne à distribuição entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, a nova legislação estabeleceu uma carga horária mínima de 2.400 horas dedicadas à formação geral básica. Já para a formação técnica e profissional, admite-se uma redução para 2.100 horas. Importante ressaltar que as áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio devem ser integralmente contempladas ao longo de toda a formação geral básica.

A reformulação dos Itinerários Formativos definiu uma carga horária mínima de 600 horas, organizou as ênfases e estabeleceu que cada itinerário deve contemplar pelo menos uma área de conhecimento. Os sistemas de ensino deverão garantir a oferta de, no mínimo, dois itinerários distintos e apoiar os estudantes na escolha. Quanto à formação técnica e profissional, especificou-se que deve ser ofertada, preferencialmente, por instituições públicas mediante convênios. Porém, quando a formação é delegada a instituições diversas, pode haver falta de

uniformidade nos padrões educacionais, resultando em cursos com diferentes qualidades e abordagens pedagógicas, comprometendo a consistência da preparação dos estudantes. Há preocupação com a isonomia entre os candidatos ao ensino superior, pois quando instituições não escolares, com variabilidade em seus métodos e recursos, são responsáveis pela formação técnica, tal fato pode gerar desigualdades.

Além disso, é importante destacar que as mudanças apresentadas em 2024 não resolvem os problemas estruturais e logísticos. A inadequação da proposta à realidade brasileira foi mantida, comprometendo a equidade na oferta educacional. As adaptações realizadas não foram suficientes para superar os desafios identificados, evidenciando a necessidade de uma revisão mais profunda e integrada da política educacional.

A reforma educacional enfrenta severas críticas pela exclusão dos principais atores do processo educativo - professores, gestores e estudantes - de sua elaboração, agravada pela deterioração das condições de ensino. Educadores relatam exaustão profissional ao serem compelidos a conduzir diversos itinerários formativos sem o suporte necessário, comprometendo a qualidade da formação oferecida. Há preocupação crescente de que os egressos desse sistema não se desenvolvam para ingressar no mercado de trabalho tampouco para prosseguir estudos no ensino superior, particularmente nas instituições públicas.

As alterações previstas para 2025 na distribuição da carga horária entre conhecimentos básicos e itinerários formativos perpetuam a estrutura problemática da BNCC-EM sem oferecer soluções efetivas. Tal inconstância transmite a impressão de que a educação é tratada como experimento, ignorando que as consequências dessas decisões só serão plenamente compreendidas quando toda uma geração tiver sido formada em um modelo inadequado às diversidades regionais e sociais do Brasil.

Reafirma-se, nessas considerações, os aspectos analisados na Tese, evidenciando as significativas discrepâncias e limitações estruturais que impossibilitam o adequado atendimento aos diferentes Itinerários Formativos, dentre elas: a tendência, em 2024, de impor às instituições escolares normativas e prescrições, desconsiderando a necessária reestruturação e adaptação dos espaços e tempos da organização do trabalho pedagógico. Além disso, perpetua-se o paradigma de atribuir às unidades escolares a responsabilidade integral pelos resultados, sejam eles positivos ou negativos, desconsiderando a complexidade dos fatores envolvidos no processo educacional.

Apesar das alterações significativas, o Novo Ensino Médio (2017) ainda carece de uma identidade formativa – propedêutica e de educação profissional. Além disso, é essencial focar

na construção da identidade dos jovens e na organização do trabalho pedagógico que contemple as práticas socialmente construídas pelos conhecimentos escolares. A proposta de 2017 já nasceu comprometida e suas reformulações e embates, desde então, apenas evidenciam sua inadequação à realidade brasileira. A segunda proposta corrige algumas rotas, sem, no entanto, alterar a essência da reforma, que é o tipo de formação para as classes populares.

Diante desses elementos conclusivos, é inegável que o Novo Ensino Médio, em suas diversas formas, ainda representa um campo fértil para melhorias pedagógicas e curriculares e defende-se a sua revogação e a construção de um projeto educacional realmente inclusivo, integral e de qualidade social, que responda às reais demandas sociais e regionais do país. O grande desafio é garantir que as reformas não se limitem a prescrições desarticuladas da realidade, mas sejam efetivamente implementadas de maneira equitativa nas escolas brasileiras. Isso exige, além de mais investimentos, a adoção de cultura participativa no sistema educacional, que leve em consideração as vozes de educadores, gestores escolares e, principalmente, dos estudantes. Enquanto isso, as críticas persistem, alimentando um debate necessário sobre o futuro da educação no país.

Dessa forma, os resultados reforçam que a reforma do Ensino Médio, materializada na BNCC e nos itinerários formativos, não apenas amplia desigualdades educacionais, mas também compromete princípios de uma educação pública omnilateral e emancipatória. Isso evidencia a necessidade de um profundo debate sobre a intencionalidade e os impactos dessa política curricular na formação da juventude brasileira.

Enfatiza-se, portanto, o desenvolvimento integral do ser humano em oposição à unilateralidade (desenvolvimento limitado e fragmentado), ou seja, o enfoque no desenvolvimento físico, mental, intelectual, prático, social, entre outros. Além disso, questiona-se a separação de trabalho manual e intelectual e pauta-se em um ideal educativo que visa à formação completa do ser humano, superando as limitações impostas pelo sistema capitalista e suas relações de produção alienadas (Mészáros, 2008; Marx, 2003).

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem a implementação dos Itinerários Formativos ao longo do tempo, permitindo uma análise mais detalhada de seus impactos a médio e longo prazo. Além disso, pesquisas com discentes e docentes podem oferecer novas perspectivas teórico-práticas e apontar os desafios comuns enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio por esses sujeitos.

As contribuições deste estudo são significativas para o campo da educação, especialmente no que concerne à análise crítica das políticas curriculares prescritivas e suas

implicações práticas. A pesquisa ofereceu uma visão dos desafios enfrentados pelas redes de ensino na implementação dos Itinerários Formativos, destacando a necessidade de políticas mais inclusivas e adaptadas às realidades locais. Por fim, o estudo reforça a necessária observância às especificidades regionais e à diversidade cultural na elaboração e implementação de políticas educacionais, tendo em vista um projeto de formação humana e acadêmica emancipatório para as juventudes brasileiras.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 517, de 4 de dezembro de 1973**. Reestrutura a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <http://app.al.ac.leg.br/legislacao/legislacao/visualizar/4670> Acesso em: 12 jun. 2023.

ACRE. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre- Itinerários Formativos**. Rio Branco: SEEAC, jun. 2020. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico> Acesso em: 12 jun. 2023.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Catálogo de Eletivas**. Rio Branco: SEE, 2023.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre: ensino médio**. Rio Branco: SEE, 2021.

AGÊNCIA SENADO. CMO aprova contas dos dois últimos anos do governo Dilma. Senado Notícias, DF, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/22/cmo-aprova-contas-dos-dois-ultimos-anos-do-governo-dilma>. Acesso em: 22 dez. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Salvatore. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, 26 mar 2006. Acesso em: 22 nov.2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, José Rui; MACHADO, Vitor Costa. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n..155 p.56-75 jan./mar. 2015.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. No útero fecundo da palavra: tramas da memória em Florentina Esteves. **Revista Moara**, n. 56, Vol. 1/ ago-dez 2020 ISSN: 0104-0944. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1MCnd681ghrkB0fUyTXmLGoUTFOiOyLAA/view>. Acesso em: 22 de jan de 2023.

ALVES, Vânia Maria Siqueira; CARVALHO, Márcio Eurelio Rios de. A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos. In: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues (orgs.). Veredas e (re)configurações da formação docente. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. p. 37-50. DOI: 10.36704/9786586832204

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na educação**: lições de realidade social. Petrópolis: Vozes, 2020.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu(org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. Tradução: Maria Ap. Baptista. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à direita** : mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003.

ARRUDA, Renata. Confira a análise de Roda Viva, música de Chico Buarque. Letras. **Blog analisando letras**. 13 de março de 2020. Disponível em <https://www.letras.mus.br/blog/analise-roda-vida-chico-buarque/> Acesso em 25 de outubro de 2024.

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**. Rio de Janeiro, ANPED, 08 de junho de 2022. Disponível em <<https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>> Acesso em: 22 jan. 2023.

BADIOU, Alain. Althusser, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliii, 2001.

BALL, Stephen; JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol University Press, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnzt>. Acesso em 30 nov. 2023.

BERNSTEIN, Basil Bernard. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do *Education for All* no caso brasileiro. 2014. 89 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018. E-book.

BRASIL. **Lei n. 4.545, de 10 de dezembro de 1964**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016b**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Básico**. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, 21 de novembro de 2018**. Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-23. 21 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, Edição Extra, 25 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ensino Médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 11 de jul. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. O programa Currículo em Movimento busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422> Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BrC. Consórcio Brasil Central. **Portaria nº 02, de 25 de março de 2021**. Dispõe sobre a estrutura organizacional do Consórcio Interestadual de Desenvolvimento do Brasil Central, estabelece as atribuições das unidades que compõem a Secretaria Executiva e dá outras providências. Disponível em: https://www.brasilcentral.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/210412-Portaria-Nova-Estrutura-DODF-1.pdf?_gl=1*cg0ueh*_ga*MTg3NTQyODY2NS4xNzQzODY5MTQ2*_ga_RGS7WDXZNQ*MTc0Mzg2OTE0Ni4xLjEuMTc0Mzg2OTE4NS4yMS4wLjA. Acesso em: 23 abr. 2023.

BUARQUE, Chico. **Roda Viva**. Rio de Janeiro: Philips, 1967. LP (3 min 57 s).

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. Crise dos Anos 1970 e as Contradições da Resposta Neoliberal. **Arquivos da UFRRJ**, 2021. Disponível em: https://arquivos.ufrrj.br/arquivos/20231121585aa33753363780dc1c85595/CARCANHOLO_M._BARUCO_G._C._C._Crise_dos_anos_1970_e_as_contradies_da_respos.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

CAROLINA, Maria. The partnership between Ceará and the African continent. **CEARÁ GLOBAL**, 2022. Fortaleza: UNIFOR, 2022. Disponível em: <https://cearaglobal.com/2022/03/the-partnership-between-ceara-and-the-african-continent>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CAVALCANTI, Fabio. O Novo Ensino Médio

Paulista: velhas propostas de manutenção da dualidade estrutural e da precarização do ensino. **Educação & Formação**, v. 7, n. 1, e7317, 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643014>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CEARÁ. **Lei n. 12.733 de 30 de setembro de 1997**. Dispõe sobre a extinção e criação dos cargos de Direção e Assessoramento na Secretaria da Educação Básica - SEDUC e na Ouvidoria-Geral, na forma que indica, e dá outras providências. Fortaleza, 30 set. 1997.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo Unidades Curriculares Eletivas**. Fortaleza: SEDUC, 2023.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em < https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. jan/mar. 2016, p. 245-257. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas**. São Paulo: Makron Books, 1994.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, 17(32), 132-149, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28306>>. Acesso em 20 dez. 2023.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Em Vigor: Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Disponível: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view> Acesso em: 23 maio 2024.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Em Vigor: Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view> Acesso em: 23 maio 2024.

COSTA, Gabriela Ferreira da. A Crise do Petróleo de 1973 e seus Impactos Internacionais. **UFRGSMUNDI: Guia de Estudos**, v. 2, p. 82-104, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/37958566/A_Crise_do_Petr%C3%B3leo_de_1973_e_seus_Impactos_Internacionais. Acesso em: 31 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação profissional na era Vargas: a reforma Capanema**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria**

crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos: inquiries and disclosures. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900> Acesso em: 2 fev. 2025.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Paris: UNESCO, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. (Alterado(a) pelo(a) Lei 7211 de 29/12/2022). Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html Acesso em: 13 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Unidades Eletivas: SEEDF**, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: SEEDF, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf> Acesso em: 2 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Ensino Médio. **#EducaDF**. Atualizado em 25/03/25. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/ensino-medio/#:~:text=%E2%86%B3%20Portaria%20n%C2%BA%2093%2C%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Distrito%20Federal%20%E2%80%93%20SEEDF> Acesso em: 23 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2022b. Disponível em < www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/PLANO_DE_IMPLEMENTACAO_NOVO_ENSINO_MEDIO_20set2022__2_-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 281, de 10 de junho de 2021b**. Institui a Política de Qualidade de Vida, Saúde e Bem-estar para Servidores Públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no Ambiente de Trabalho e para Servidores Aposentados – PQVT/SEEDF. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/92392f20d46041d0ae6d7a69b7cdc24b/Portaria_281_10_06_2021.html Acesso em: 5 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 708, de 15 de julho de 2022a**. Dispõe sobre as atribuições das Subsecretarias, referentes ao Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e institui o Comitê Gestor Intersetorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (revogada). Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5835b90b29b9483abcc32094824c01b4/Portaria_708_15_07_2022.html Acesso em: 13 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 180, de 1º de março de 2023**. Dispõe sobre as atribuições das unidades orgânicas, referentes ao Novo Ensino Médio, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e institui o Comitê Gestor Intersectorial, em consonância com a Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d806bfa0935a4fb6b88ccdea943fd03b/see_prt_180_2023.html#capIII_art10 Acesso em: 13 abr. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Sobre a Secretaria. Brasília, DF: SEEDF, 2023**. Disponível em < www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/ >. Acesso em: 22 de jan de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n.18, dez. 2001. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

DURAND, Thomas. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 1999.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1964.

ESPAÑHA. Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española**. 22. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. Rio de Janeiro (RJ): Oficina do Livro, 1990.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1996 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERRETI, Celso João. **Educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FETZNER, Andrea Rosana in Fernandes, Claudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001.

FLINK, José; VANALLE, Rosângela. **Competências e desenvolvimento organizacional: uma abordagem prática**. São Paulo: Atlas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso>> Acesso em: 23 jan. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179

GARCIA, Lusmarina Campos. A complexa relação entre direito e política no Brasil: uma análise do Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. 2022. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/K%C3%AAnia/Downloads/Lusmarina%20Campos_Tese.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira . A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218510,

p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18510.023> Acesso em: 23 maio 2024.

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021, p. 1-15. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56955

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor; COLE, Ardra. Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade *In* GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**, Petrópolis: Vozes, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos** [1910-1920]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os líderes e as massas: escritos de 1921 a 1926**. São Paulo: Boitempo, 2023.

GUEDES, Olegna de Souza. Referências do Jovem Marx à Liberdade: Introdução à Ética Marxista. **Humanidades e Inovação** v. 8 n. 57 (2021): Liberdade, Democracia e Cidadania - desafios atuais em tempo de crise do capital. Acesso em 13 maio 2025.

GUIANET. Mapas do Brasil. **Guianet.com.br**, 2016. Disponível em <https://guianet.com.br/links/externos/mapa/95-ceara-ce>. Acesso em 5 dez. 2024.

HECKMAN, James. Policies to Foster Human Capital. **Research in Economics**, v. 54, n. 1, p. 3-56, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. México: Joaquín Mortiz, 1985.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2021. Brasília: Inep, 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, Inep, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2023.zip. Acesso em 20 nov. 2024.

INEPDATA. **Catálogo de escolas**. Brasília: InepData, 2021. Disponível em

<inepdata.inep.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2023.

INSTITUTO ALIANÇA. **Instituto Aliança – Parcerias**. Disponível em <https://institutoalianca.org.br/parcerias/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

JACOMINI, Márcia aparecida. **Antônio Gramsci e a pesquisa educacional**. São Paulo: Alameda, 2022.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698222442 Acesso em: 3 abr. 2024.

KOPNIN, Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LANGONI, Carlos Geraldo. **Distribuição da Renda e Desenvolvimento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1973.

LE BOTERF, Guy. **Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence**. Paris: Éditions d'Organisation, 1995.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Original publicado em 1974).

LEVY-LEBOYER, Claude. **Gestão das competências**. Rio de Janeiro: Campus, 1997

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>> Acesso em: 2 fev. 2023.

LUKÁCS, G. **Para uma antologia do ser social II**. Tradução: Nélcio Schneider, Ivo Tonet ,

Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. E-book

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-37, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/>. Acesso em: 11 dez 2022.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A pesquisa em política educacional no Brasil: um estudo sobre a produção acadêmica no período de 1988 a 2007. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 15-36, 2010.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MARTINELLI, Maria Lucia. Pesquisa qualitativa: elementos conceituais e teórico-metodológicos. **Encontro de pesquisadores do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional**, Campos dos Goytacazes, n. 1, p. 8-15, out. 2005.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 23 abr. 2023.

MEDEF. **Référentiel des compétences**. Paris: MEDEF, 1998. Disponível em: <https://mpiconseil.com/site/wp-content/uploads/2015/06/mpi-echo-medef-reconnaissance-competences.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MENEZES, Luciana Souza Vieira de. Alfabetização financeira para o Ensino Médio: uma proposta de itinerário formativo. 2022. 105 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática)—Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/45360>. Acesso em: 29 mar. 2025

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012. Edição ampliada.

MÉSZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Francisco; KÜLLER, José Antonio. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: SENAC, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes; ALENCAR, Maria de Fátima. A formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 623-645, 2015.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOULIN, Maria Aparecida Lima; CASTRO, Gisele; AZAMBUJA, Ana. Novo Ensino Médio e Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre a concepção de currículo. In: SILVA, Francisco Teixeira (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: encontros e desafios. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

NASCIMENTO, Juvenildo Soares; SILVA, Fabricio Cardoso da; SILVA, Lucas Lourenço; ABREU, Irene Silva de. Ingerência e desigualdades nas políticas de ensino médio: um estudo comparado de Brasil e Argentina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 44, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.73177

NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NCR. NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Education for Life and Work**: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.24-8.

OLIVEIRA, Priscila. Após três dias, técnicos do TCE–AP encerram etapa de fiscalização em Escolas do Acre. **Atricon** – Associação dos membros dos Tribunais de Contas do Brasil. 27 de abril de 2023. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apos-tres-dias-tecnicos-do-tce-ap-encerram-etapa-de-fiscalizacao-em-escolas-do-acre/> Acesso em: 7 jun. 2024.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **The Well-Being of Nations: The Role of Human and Social Capital. Education and Skills**. Paris: OECD, Paris, 2001.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, 2007.

PAES, Washington Elias; SILVA, Carlos Mágnio Domás da. As concepções de criatividade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 2, 2021. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625768460003/html/>. Acesso em: 14 jan.2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PAULA, Alessandra Valéria de. de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. São Paulo: Dialética, 2021.

POLITIZE! **Quem Somos**. 2025. Disponível em: <https://www.politize.com.br/> Acesso em 23 fev. 2025.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. **Competindo pelo futuro**: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

ROCHA, Daniel França da. **Golpe versus impeachment**: uma análise crítica das construções discursivas polarizadas em torno da destituição da presidenta Dilma Rousseff . 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/608191535/ROLDÃO-2005-PROFISSIONALIDADE-DOCENTE-EM-ANALISE>. Acesso em 3 mar 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2025 SACRISTÁN, J. G. (org.). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUSSEL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. São Paulo: EPU, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ, Ángel Gómez; MARTÍNEZ, Juan Bautista Rodríguez; TORRES, Jurjo Santomé; ANGULO, Félix Rasco; ÁLVAREZ, Juan Manuel Méndez. **Educar por Competências: O que Há de Novo?** Porto Alegre: Penso, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2018b.

SCANS. Secretary's Commission On Achieving Necessary Skills. Skills and Tasks for Jobs: **A SCANS Report for America 2000**. Washington, DC: U.S. Department of Labor, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgnzt>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEBRAE. **Portal Sebrae educação empreendedora**, 2024. Disponível em <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora>. Acesso em 21 dez 2024.

SESC-SP. Diversos 22. Projetos memórias conexões. São Paulo, 2022.
<https://diversos22.sescsp.org.br/conexoes/29/se-tem-tem-ra-padura-tem-a-docura-e-a-forca-tudo-na-sua-medida>. Acesso em 20 out. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES M.C. M (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Diana Melo. Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. **Anais da Educon**, São Cristóvão, v. 14, nº 5, p. 1-17, set. 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/4/3>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Edileuza Fernandes; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, Bárbara (org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.

SILVA, Edileuza Fernandes; MARINHO, R. A. C. Itinerários formativos no novo ensino médio: maiores oportunidades ou aligeiramento da formação? **Projeção e Docência**, 15(1), e1524DO08. Disponível em <https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/2389>. Acesso em 03 mar 2024.

SILVA, Edileuza Fernandes; PAULA, Alessandra Valéria de. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. 1. ed. Brasília: Kiron, 2020

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, v. 43, p. 1-31, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 426-447, 2019. DOI: 10.1590/s0104-40362018002601254

SILVA, Tomaz Tadeu da **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

SILVA, Wellington Souza. MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra). In: **InfoEscola**. Centro Universitário Fundação Santo André, 2014. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mst-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra/>

Acesso em: 28 set. 2024.

SILVEIRA, Éder da; RAMOS, Nara Vieira S.; VANNA, Rafael B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p. 101-118, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.3992

SOUZA, Kátia Maria Lima; SAMPAIO, Lúcia Aparecida Costa; SILVA, Lúcia Cristina; NINA, Rita; LEMOS, Wellington Silva. Competência: diferentes abordagens e interpretações como estímulo à Ciência da Informação. In: **Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 15., 2008, São Paulo. Apresentações [...]. São Paulo: CRUESP, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024**. São Paulo: Moderna, 2024. Disponível em <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/expediente-e-fontes-importantes.html>. Acesso em 10 dez 2024.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. São Paulo: Record, 1980.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **O futuro do Capitalismo**: a economia do conhecimento e o significado da riqueza no século XXI. São Paulo: Saraiva, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo. Editora Atlas, 2019.

ONU. UNITED NATIONS. **Resolutions adopted by the General Assembly during its fifteenth session 1515 (XV) on concerted actions for economic development of economically less developed countries, 948th plenary meeting**. New York: United Nations, December 15, 1960.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA; Edileuza Fernandes da (org.) **Ensino fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas: Papirus, 2018.

VERDÉLIO, Andreia. População desconhece mudanças trazidas pelo novo ensino médio. **Agência Brasil**. Brasília, 14 fev 2023. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-02/populacao-ainda-desconhece-mudancas-trazidas-pelo-novo-ensino-medio>. Acesso em 10 out 2024.

VIEIRA, Camila Nagem; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. Criatividade e Educação: possibilidades de um campo de pesquisa. **Cadernos de Educação**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p129-146>. Disponível em: <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10445>. Acesso em: 14 jan. 2025.

VYGOSTKY, Levi. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Levi. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WACHOWICZ, Lílían Anna A DIALÉTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO Revista **Diálogo Educacional**, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2001, pp. 1-11 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154 YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2003.

ZENK, Liane; MALANCHEN, Josiane. A importância da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 3, p. 45-60, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Doutorado em Educação

Doutoranda/ Pesquisadora: Maria Alessandra Lima Moulin – 21/0002450

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Declaro que fui informado (a), de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar os itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM) contemplados nas propostas curriculares das redes de ensino Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal”. Afirmo que tenho pleno conhecimento de que não é obrigatória a minha participação no estudo, caso me sinta constrangido/a, antes ou durante a realização do trabalho. Declaro que tenho ciência de que a pesquisadora manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometem a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro, ainda, que foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio das pesquisadoras e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assino o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Objetivos específicos da pesquisa

- a) Investigar as prescrições curriculares propostas pelas secretarias de educação dos Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal para os itinerários formativos no Novo Ensino Médio.
- b) Compreender como secretarias de educação e regionais de ensino orientam, acompanham e avaliam as escolas públicas na oferta de itinerários formativos.
- c) Identificar os critérios utilizados pelas redes/escolas para a escolha dos itinerários formativos e como podem repercutir na reestruturação curricular (currículo modelado) e em sua efetivação na prática (currículo em ação).
- d) Discutir as significações constituídas pelos sujeitos (gestores das secretarias de educação) acerca dos itinerários formativos e seus possíveis desdobramentos na organização do trabalho escolar.
- e) compreender como diante das especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e educacionais, esses itinerários são ofertados.

Procedimentos da pesquisa

- ✓ Sua participação consiste em compor o grupo de interlocutores da pesquisa.
- ✓ O procedimento é responder a um questionário para caracterizar o seu perfil e participar de entrevista individual qualitativa com questões relativas ao tema da pesquisa.
- ✓ As datas e locais para produção dos dados serão combinados com você em momento oportuno.

Confidencialidade

- ✓ Seus dados serão analisados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- ✓ O material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade das pesquisadoras com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.
- ✓ Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, entretanto, serão apresentados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação que comprometa a sua privacidade.

Eu,

_____, RG _____ - SSP_____, após ser orientado (a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados, concordo voluntariamente em fazer parte do estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisador (a)

APÊNDICE B - Aceite Institucional⁴⁸



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Doutorado em Educação

A Sra. _____, da Divisão de Ensino Médio da *Secretaria de Estado de Educação de* _____ está de acordo com a realização da pesquisa sobre as **(Re)configurações curriculares para a oferta de Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio em redes de ensino públicas de cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil**, de responsabilidade do/da pesquisadora Maria Alessandra Lima Moulin, estudante de Doutorado no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Edileuza Fernandes da Silva, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de uma entrevista qualitativa, aplicação de questionário com o gestor/coordenador (ou profissional por ele designado) responsável pelo Ensino Médio na respectiva Secretaria de Educação e análise de documentos acerca dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio, disponibilizados por essa Secretaria e disponíveis nos respectivos sítios eletrônicos. A pesquisa terá a duração de sete meses, com previsão de início em maio/2023 e término em março/2024.

Eu, _____, *responsável* pela Divisão de Ensino Médio da *Secretaria de Estado de Educação de* _____, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar do participante de pesquisa nela recrutado, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, _____ de _____.

Nome do/da responsável pela instituição Divisão de Ensino Médio da xxxxxxxx	Assinatura e carimbo do/da responsável
--	---

⁴⁸ cep_chs_modelo_termo_de_aceite_institucional

APÊNDICE C - Questionário para caracterização dos participantes da pesquisa



Universidade de Brasília - UnB
 Faculdade de Educação - FE
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Doutorado em Educação

Doutoranda/ Pesquisadora: Maria Alessandra Lima Moulin – 21/0002450

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “(RE)CONFIGURAÇÕES CURRICULARES PARA A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO EM REDES DE ENSINO PÚBLICAS DAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DO BRASIL”, realizada no âmbito da Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva. Este questionário faz parte de um estudo realizado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal(SEEDF)/Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape)/ Secretaria de Estado de Educação Ceará – SEDUC-CE/ Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre – SEE-AC, e tem como objetivo: “analisar como os itinerários formativos do Novo Ensino Médio (NEM) são contemplados nas propostas curriculares das redes públicas de ensino das Secretarias de Estados do Acre, do Ceará e do Distrito Federal”. Sua identidade será preservada com o uso de pseudônimos e os dados serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e apenas pelas pesquisadoras. Por isso, é muito importante que suas respostas reflitam exatamente sua percepção sobre cada uma das perguntas de maneira sincera, e assim, posteriormente, poderemos contribuir com o possível desdobramento de estratégias concernente aos Itinerários Formativos.

- **Tempo médio de resposta ao questionário:** em torno de 10 minutos
 - **Riscos:** não há nenhum risco associado ao estudo
 - **Custos:** não há nenhum custo para o participante e sua participação é totalmente livre e voluntária.
 - **Direitos dos participantes:** você pode se recusar a responder a qualquer uma das questões do questionário sem a necessidade de justificativas nem penalização para sua participação que se dará completamente anônima. Ninguém fora as pesquisadoras identificados terão acesso a seus dados ou associará você às suas respostas.
- Para maiores informações ou caso queira receber um link para o resultado dessa pesquisa envie um e-mail para: alessandra.soe@gmail.com

Agradecemos sua valorosa contribuição para melhorar a educação no país.
 Muito obrigada por responder ao questionário!

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: _____
2. Pseudônimo/ Apelido (para preenchimento da pesquisadora): _____
3. Secretaria de Educação ao qual está vinculado: () SEEDF () SEDUC-CE () SEE-AC
4. Qual o local de atuação: _____
5. Qual sua atual responsabilidade na Secretaria: _____
6. Gênero: () Masculino () Feminino () Outro: _____
7. Idade: _____
8. Naturalidade: _____
9. Regime de trabalho: () 40 horas () 20 horas () Outro: _____
10. Vínculo empregatício: () Contrato temporário () Efetivo
11. Tempo total de exercício na educação: _____
 Escola pública: _____
 Escola privada: _____
 Tempo no local atual: _____

II. FORMAÇÃO

1. Formação acadêmica e atuação profissional
 Graduação: () pública () privada () Outro: _____
 a) Curso: _____
 b) Ano de conclusão: _____
 c) Cidade/UF: _____

Pós-graduação (preencha o quadro abaixo)

Titulação	Curso/Tema	Nome da IES	Caráter	Ano de conclusão
Especialização			() Pública () Privada	
Mestrado			() Pública () Privada	
Doutorado			() Pública () Privada	
Pós-doutorado			() Pública () Privada	

III. CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA

1. Você está trabalhando na área do Ensino Médio desde a implantação da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC-EM)?

☐ Não ☐ Sim. Quanto tempo? _____

2. Você realizou algum curso de formação continuada para compreender melhor a BNCCEM e os Itinerários Formativos para o EM? Em caso positivo, indique quais, onde foram feitos e o tempo de formação.

☐ Não ☐ Sim

3. Você participou, em algum momento, da elaboração de prescrições acerca dos Itinerários Formativos? Em caso positivo, como foi conduzido esse processo?

☐ Não ☐ Sim.

4. Qual sua percepção sobre os Itinerários Formativos em sua região de atuação?
-

Muito obrigada por responder ao questionário!
Maria Alessandra Lima Moulin

APÊNDICE D – Procedimento para análise documental



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Doutorado em Educação

Doutoranda/ Pesquisadora: Maria Alessandra Lima Moulin – 21/0002450

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edileuza Fernandes Silva

- Leitura e análise dos documentos – BNCC/EM; documentos elaborados pelas Secretarias de Educação do Estado do Acre, Ceará e do Distrito Federal referentes aos Itinerários Formativos.
- Levantamento de informações, nas entrevistas, para verificação de novos documentos atinentes à pesquisa.
- Levantamento de pré-indicadores com base nas leituras.
- Articulação dos pré-indicadores – Elaboração de Indicadores.
- Organização dos Núcleos de Significação.

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista qualitativa



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Doutorado em Educação

Título da pesquisa: (RE)CONFIGURAÇÕES CURRICULARES PARA A OFERTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO EM REDES DE ENSINO PÚBLICAS DAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DO BRASIL

Pesquisadora: Maria Alessandra Lima Moulin

Data: ____/____/____

Horário de início: ____

Horário de término: ____

Autoriza a gravação: () Sim () Não

ROTEIRO:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	QUESTÕES
Compreender como secretarias/regionais de ensino de educação orientam, acompanham e avaliam a oferta de itinerários formativos pelas escolas da rede pública.	✓ Qual a sua compreensão acerca da Base Nacional Comum Curricular - EM ✓ Quais são as potencialidades e fragilidades da Base? ✓ O que são os itinerários formativos? ✓ Há documentos que orientam a oferta de Itinerários Formativos (IF) elaborados pela Secretaria de Educação de seu Estado? ✓ Quais são os documentos? E como você participou de sua elaboração? ✓ Como a SE acompanha e avalia a oferta dos Itinerários pelas escolas? ✓ De forma geral, quais as estratégias para oferta dos IF que predominam na rede de ensino do Estado do Acre, do Ceará e do Distrito Federal?
Discutir os critérios utilizados pela escola/orientados pelas Secretarias para a escolha dos itinerários formativos.	✓ Fale sobre o processo vivenciado pelas escolas no planejamento do trabalho pedagógico para a oferta dos Itinerários Formativos? ✓ De que forma as prescrições curriculares interferem no trabalho pedagógico na escola? (Organização do projeto de vida, metodologias, avaliação, etc.)? ✓ Como você avalia o trabalho realizado pela Secretaria de Educação na condução junto às escolas da rede, visando implantar a BNCC e os itinerários formativos? ✓ Tem sugestões de forma diferenciada para trabalhar com os IF?
Discutir as significações constituídas pelos sujeitos (gestores e coordenadores pedagógicos) acerca dos itinerários formativos e seus desdobramentos na organização do trabalho escolar.	✓ Quais são as potencialidades e fragilidades das prescrições curriculares para os IF? ✓ Quais as expectativas da SE em relação ao que os IF podem repercutir na formação dos estudantes? ✓ Quais são as potencialidades e fragilidades da oferta de IF?

Compreender como diante das especificidades regionais, culturais, sociais, econômicas e educacionais, esses itinerários são ofertados.	✓ Quais as especificidades de sua realidade para a oferta de IF? ✓ Quais as maiores dificuldades enfrentas em sua Secretaria de Educação?
--	---

ANEXOS

Doutorado em Educação

ANEXO A – Parecer CEP

**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: (Re)configurações curriculares para a oferta de itinerários formativos no novo ensino médio em redes de ensino públicas de cidades das regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil.

Pesquisador: MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 70989823.6.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.073.870

Apresentação do Projeto:

Inalterado.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as resoluções do CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Entregar os relatórios parcial e final no prazo estipulado no cronograma apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Esta pesquisa está autorizada a realização da coleta de dados a partir da data de assinatura

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.073.870

deste parecer consubstanciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2381597_E1.pdf	05/09/2024 14:28:28		Aceito
Outros	RespostaEAPÉ_MARCO2023SEEDF.pdf	05/09/2024 14:15:10	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Cronograma	cronograma2024a.pdf	05/09/2024 14:12:28	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	SEEDFtermoassinado.pdf	10/08/2024 19:59:39	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Cronograma	cronograma2024.pdf	10/07/2024 23:12:38	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	cep_CHS_termo_de_aceite_institucional_assinadoSEEDUC.pdf	29/02/2024 11:01:29	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	Lattes_pesquisadora.pdf	28/02/2024 13:08:05	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	cep_CHS_termo_de_aceite_institucional_SEEAC.pdf	28/02/2024 13:01:39	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_assinado.pdf	02/07/2023 19:32:21	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Cronograma	Cronograma_Novo.pdf	29/06/2023 12:57:34	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento_AlessandraMoulin_assinado.pdf	29/06/2023 12:50:24	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_AlessandraMoulin.pdf	29/06/2023 12:48:16	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/06/2023 10:49:50	MARIA ALESSANDRA LIMA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.073.870

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	05/06/2023 10:49:50	MOULIN	Aceito
Outros	Carta_Ceara.pdf	09/05/2023 18:55:26	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	Carta_DF.pdf	09/05/2023 18:54:48	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	Carta_Acre.pdf	09/05/2023 18:54:13	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	LATTES_Orientadora.pdf	18/04/2023 17:17:45	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	18/04/2023 17:05:28	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ALESSANDRAMOULIN_270 22023.pdf	18/04/2023 17:04:40	MARIA ALESSANDRA LIMA MOULIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

BRASILIA, 12 de Setembro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br