

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES DOS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MOSSORÓ-RN**

Mossoró/RN
2025

CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES DOS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as IES: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Mossoró/RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586n Silva, Clara Weslyane Moraes da
NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES
DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA
DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MOSSORÓ-RN. / Clara Weslyane Moraes da Silva. -
Mossoró, 2025.
128p.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares
Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Itinerários Formativos.. 2. Ensino.. 3. Currículo.. 4.
Cido de Políticas.. 5. Políticas educacionais.. I. Santos,
Jean Mac Cole Tavares. II. Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA

**NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES DOS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as IES: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/03/2025, pela seguinte
Banca Examinadora:

Jean Mac Cole Tavares Santos, Dr. – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Iasmin da Costa Marinho, Dra. - Examinadora externa
Universidade do Estado do Ceará

Josélia Carvalho de Araújo, Dra. - Examinadora interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Zacarias Marinho, Dr. - Examinador externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

José Gerardo Vasconcelos, Dr. - Examinador externo (suplente)
Universidade Federal do Ceará

Emerson Augusto de Medeiros, Dr. - Examinador interno (suplente)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Ao meu avô, Manoel Estevam de Moraes
(in memoriam), que tanto apoiou e
incentivou todos os meus percursos de
aprendizagem e sonhou junto a mim o
caminho da docência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fonte inesgotável de amor e luz que ilumina cada etapa da minha vida. Sou profundamente grata por todas as bênçãos recebidas nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, Professor Jean Mac Cole Tavares Santos, por seu acompanhamento contínuo ao longo da minha jornada acadêmica. Agradeço por seus conselhos, incentivo e por compartilhar seu conhecimento, além de sua empatia e suporte durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus amados pais, Anajara e Wesley, por serem a base sólida da minha trajetória, realizando sacrifícios e priorizando meus estudos. Sem o apoio incondicional de vocês, não teria alcançado este ponto. Todo o meu amor e gratidão por me proporcionar uma educação de qualidade e pelos valores fundamentais que me transmitiram.

Ao meu noivo, Emanuel, meu maior incentivador ao longo dessa jornada. Sou grata por acreditar em mim, por conhecer minhas aspirações e mostrar que é possível realizar meus sonhos. Obrigada por estar ao meu lado, compartilhando tanto os momentos difíceis quanto os alegres. Amo infinitamente!

À minha irmã, Raquel, e minha avó Gorete. Carinho, apoio e cuidado constantes. A presença e preocupação são uma fonte de força para mim, e sei que sempre posso contar com vocês.

Às minhas queridas amigas do mestrado Adriana, Fernanda, Priscila e Rosinilva, por compartilharem o peso desta caminhada. Sem vocês, a jornada teria sido muito mais difícil. Agradeço por toda a amizade desde o início do curso.

A todos os familiares, amigos, professores e alunos que fizeram parte desta fase da minha vida. Agradeço por cada aprendizado, apoio, orações, carinho, e por todas as contribuições para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) por oferecer uma educação pública, gratuita e de excelência.

Ao Grupo de Pesquisa Contexto e Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino, por proporcionarem momentos de aprendizado significativo.

Aos professores, profissionais e estudantes Programa de Pós-graduação em Ensino, por todos os ensinamentos, vivências e acolhimento. Entrei neste programa como uma pessoa e saí com uma bagagem enriquecida e repleta de momentos especiais.

[...] apenas quero salientar que modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes (Lopes, 2019, p. 71).

RESUMO

Este trabalho dissertativo discute sobre a perspectiva docente no processo de construção dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN). O trabalho é de abordagem qualitativa, descritiva e analítica. A pesquisa tem como base teórica os estudos de Ball e Bowe (1992) sobre a produção de políticas. A análise também se apoia nas leituras de Lopes e Macedo (2011) sobre teorias de currículo, que discutem as diversas disputas e demandas nas escolas, influenciadas pelos diferentes contextos. Adotamos a perspectiva de que a política educacional deve ser vista como ressignificação em diferentes contextos. Desse modo, inicialmente, discutimos a relação entre o Novo Ensino Médio e os itinerários formativos a partir da produção de um estado do conhecimento. Em seguida, realizamos um percurso histórico do ensino médio no Brasil. Posteriormente, analisamos a construção das políticas educacionais e os processos de negociação. Ainda, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes da instituição selecionada para auxiliar na compreensão do processo de desenvolvimento, as demandas e experiências docentes do ensino médio sobre os itinerários formativos. Embora as orientações curriculares busquem ampliar a flexibilidade e a diversidade do ensino médio, a efetivação dessa proposta esbarra em obstáculos consideráveis, principalmente no que tange à infraestrutura escolar, à formação dos docentes e a disponibilidade de recursos.

Palavras-chave: Itinerários Formativos. Ensino. Currículo. Ciclo de Políticas. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation discusses the teachers' perspective on the process of constructing training itineraries in the New High School (NMS) in a state school in Mossoró, Rio Grande do Norte (RN). The study takes a qualitative, descriptive and analytical approach. The research is theoretically based on Ball and Bowe's (1992) studies on the production of policies. The analysis is also based on Lopes and Macedo's (2011) readings on curriculum theories, which discuss the various disputes and demands in schools, influenced by different contexts. We adopt the perspective that educational policy should be seen as a re-signification in different contexts. So, initially, we discussed the relationship between the New High School and the training itineraries based on the production of a state of knowledge. Next, we take a look at the history of secondary education in Brazil. We then analyzed the construction of educational policies and the negotiation processes. We also carried out semi-structured interviews with teachers at the selected institution to help us understand the development process, the demands and the experiences of secondary school teachers regarding training itineraries. Although the curricular guidelines seek to increase the flexibility and diversity of secondary education, the implementation of this proposal comes up against considerable obstacles, especially with regard to school infrastructure, teacher training and the availability of resources.

Keywords: Training itineraries. Teaching. Curriculum. Policy Cycle. Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CONTEXTO	Grupo de Pesquisa Contexto e Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
POSENSINO	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCEMP	Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer
SUEM	Subcoordenadoria de Ensino Médio
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS INICIAIS	14
2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: o políticas e perspectivas	27
2.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: construções históricas	27
2.2 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: quais os sentidos construídos?	34
2.3 O ENSINO MÉDIO POTIGUAR.....	41
2.3.1 Itinerários formativos no Ensino Médio Potiguar	45
3 RELAÇÕES ENTRE O NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	50
4 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EM DISPUTAS.....	60
4.1 OS SENTIDOS DO CONTEXTO E DO CURRÍCULO	60
4.2 A ABORDAGEM DO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS	64
4.2.1 Hibridismos e identidades: entre construções culturais e processos de ressignificação	68
4.3 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS	71
4.4 AÇÃO DOCENTE: sentidos em construção	74
5 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ATUAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E PERSPECTIVAS.....	76
5.1 Novo Ensino Médio: compreensão e desenvolvimentos dos itinerários formativos na escola	79
5.2 Atuação docente e estratégias de ensino pelos itinerários formativos	85
5.3 A relação dos alunos com os itinerários formativos: escolhas e impactos no desempenho	93
5.4 Relatos da experiência docente nos itinerários formativos.....	99
5.5 Demandas e desafios da escola no desenvolvimento dos itinerários.....	102
6 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: APRENDIZADOS E NOVAS DIREÇÕES.....	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	122
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 	123
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DO LOCAL DE PESQUISA	125
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	126
ANEXO C - FOLHA DE ROSTO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)..	129

1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS INICIAIS

O Novo Ensino Médio (NEM) trouxe mudanças significativas para o cenário do ensino médio brasileiro, especialmente com a introdução dos itinerários formativos. Tal reforma defende um currículo mais flexível, que permite aos alunos seguir trajetórias educacionais que ressoam com seus interesses e projetos de vida. Porém, a concretização desta proposta nas escolas apresenta diversas demandas até então pouco exploradas. Logo, é fundamental compreender como os docentes atuam e percebem a construção dos itinerários formativos.

Para compreender a construção dos itinerários formativos no contexto do NEM, é necessário situar-se historicamente em relação às políticas educacionais que influenciaram a estrutura da educação no Brasil. As reformas curriculares estão inseridas em processos políticos, sociais e econômicos amplos. Nesse sentido, a trajetória educacional brasileira foi fortemente influenciada por diferentes momentos históricos, incluindo períodos de centralização e restrições democráticas.

O golpe militar no Brasil iniciou em 1º de abril de 1964, um regime ditatorial que durou 21 anos, caracterizado por tortura, censura e restrição dos direitos políticos. Esse período terminou com o movimento popular Diretas Já, ocorrido entre 1983 e 1984, que mobilizou diversas lideranças no país. Embora o movimento não tenha alcançado seu objetivo imediato, que era a aprovação da Emenda Dante de Oliveira, ele contribuiu para o fim da ditadura e para a constituição da Nova República, restaurando a democracia no Brasil. Com a promulgação da nova Constituição Federal (CF) em 1988, muitos dos direitos suprimidos durante o regime militar foram garantidos. Em especial, a nova constituição assegura que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988, Art. 5º). Assim, neste ambiente de abertura política, também em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, que define, até os dias atuais, as normas para a educação básica e para o ensino superior no Brasil. A LDB garante que

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O artigo acima traz algumas noções ditas como essenciais para o desenvolvimento de uma educação que possibilite a formação integral dos indivíduos, vislumbrando a formação

para a cidadania e a participação de todos, sem exclusão. Além disso, tanto a LDB quanto a CF buscam garantir o acesso e a permanência dos educandos nas etapas escolares, a partir de um padrão mínimo de qualidade estabelecido.

Dois anos mais tarde, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que inicialmente tratava somente de uma avaliação para etapa do ensino médio, porém, em 2001, na quarta edição do ENEM passou a ser aceito como forma de ingresso para o ensino superior no Brasil. Conforme Santos (2011), desde sua criação, o ENEM foi pensado para ir além de uma simples avaliação diagnóstica do sistema educacional. Seu objetivo é tanto oferecer um diagnóstico individual que auxilie o estudante em suas escolhas, seguindo suas competências, quanto servir como uma alternativa ou complemento a outros exames de ingresso no mercado de trabalho ou em instituições de ensino superior.

O ensino médio no Brasil passou por diversas fases e reformas ao longo dos anos, refletindo as mudanças nas necessidades educacionais e nas demandas do mercado de trabalho. Essas transformações culminaram na criação do Novo Ensino Médio (NEM) que resultou, mesmo diante de uma série de manifestações contra, na criação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Assim, a MP instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e apontou a proposta de diversificação curricular e a necessidade de aproximação com os contextos dos estudantes no ensino médio.

Logo após a aprovação da MP, em fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei n.º 13.415/2017¹, modificando a Lei n.º 9.394/1996, a LDB na parte do ensino médio. Desse modo, o ensino médio alterou a carga horária, de 800 (oitocentas) horas anuais, para uma carga horária de 1.000 (mil) horas anuais, de modo a contemplar na estrutura curricular das escolas a flexibilidade para os elementos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, tornou-se obrigatória a oferta dos itinerários formativos, sendo compostos por componentes curriculares eletivos, que, em tese, possibilitam aos estudantes de acordo com seus interesses e projetos de vida. Nesses itinerários devem ser englobados as áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional.

Com o surgimento dos itinerários formativos, inseridos na política do Novo Ensino Médio (NEM), estabeleceu-se que os estudantes poderão escolher o percurso a ser cursado com base em seus interesses e necessidades, promovendo, assim, a diversificação curricular. No entanto, conforme apontado por Lopes (2019), esse processo é complexo, pois, embora

¹ Pelo Vice-presidente do Brasil Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro) em 16 de fevereiro de 2017.

tenha como premissa atender às escolhas individuais dos estudantes, sua implementação ocorre de forma limitada, desconsiderando, por exemplo, que, em determinados contextos, cada sujeito possui demandas e interesses distintos.

Segundo a proposta do NEM, as instituições de ensino públicas e privadas devem ter autonomia para refletir e organizar o percurso metodológico dos itinerários formativos. Isso inclui a definição dos itinerários a serem oferecidos e como serão ministrados nas escolas. O NEM visa alinhar-se para preparar os jovens para a atuação na sociedade, ao mesmo tempo, em que busca reflexão e superar os desafios do mercado de trabalho de maneira contextualizada e interdisciplinar.

Conforme aponta Lopes (2019), a oferta dos itinerários formativos enfrenta desafios, por exigir a adaptação das escolas para atender aos interesses específicos dos jovens do ensino médio. A prioridade dada aos projetos de vida desses estudantes pode fazer com que as necessidades e preocupações imediatas sejam colocadas em segundo plano. Dessa forma, há o risco de que os projetos futuros não estejam plenamente alinhados aos interesses da juventude, uma vez que o futuro é incerto e sujeito a transformações constantes.

Focalizando os objetivos de nossa dissertação, temos como objetivo geral compreender a construção dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola de Mossoró–RN. Além disso, buscamos atender aos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os documentos oficiais sobre o ensino médio e itinerários formativos. Este objetivo visa realizar uma análise detalhada dos documentos legais nacionais e o do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar que orientam os itinerários formativos no ensino médio. Com isso, visamos entender as disputas e debates em torno da política proposta, bem como identificar as diretrizes e orientações estabelecidas para a implementação dos itinerários formativos.
2. Discutir as compreensões dos docentes sobre os itinerários formativos. Visa explorar como os itinerários formativos foram apresentados na escola e como os docentes têm contextualizado sua ação a partir das modificações propostas. Planejamos identificar os incômodos, interesses e influências no contexto da prática. Considerando o processo de produção de políticas como algo complexo e dinâmico, aprofundaremos a compreensão das perspectivas dos docentes envolvidos nos itinerários formativos, compartilhando suas demandas, experiências no processo de ensino e aprendizagem, bem como apontar os desafios e articulações emergentes no desenvolvimento dos itinerários.
3. Identificar as possíveis demandas da escola a partir da perspectiva docente.

Considerando a complexidade das articulações nas políticas de currículo, este objetivo visa compreender a situação da escola frente às diversas propostas, projetos e reformas recebidas. Nosso interesse é analisar como a escola desenvolve e responde a novos projetos e propostas, refletindo sobre como a instituição lida com as propostas recebidas simultaneamente e como mantém a relação com projetos já em andamento, segundo suas continuidades e rupturas.

A escolha do Novo Ensino Médio como objeto de pesquisa respalda-se nas seguintes justificativas: pela posição de destaque que a discussão sobre essa política vem sendo abordada nos últimos anos. Com mais ênfase, em relação às diversas modificações curriculares que o NEM representa no cenário educativo no Brasil, assim, é necessário a análise e acompanhamento no processo de desenvolvimento do NEM nas escolas, como maneira de aproximar e compreender como está sendo produzida essa política nas escolas. A justificativa para o Novo Ensino Médio (NEM) permanece válida, uma vez que busca promover uma formação integral e atender aos interesses dos jovens por meio de um currículo flexível. No entanto, torna-se essencial analisar se esse processo de escolha está, de fato, alinhado às expectativas dos estudantes e se ocorre com a devida orientação das instituições escolares, conforme preconizado pelas diretrizes políticas.

Justificamos, ainda, o interesse por esta área devido aos inúmeros desafios enfrentados no cenário educacional brasileiro, tais como o baixo investimento, a escassez de recursos, a infraestrutura inadequada para a implementação das políticas educacionais e a baixa de formação continuada para os docentes. Portanto, em relação à ação docente desenvolvida nesta etapa, percebemos que muitos desses profissionais precisaram adaptar e modificar metodologias e abordagens pedagógicas.

Somos motivados pela experiência vivenciada nos processos formativos durante a graduação em Pedagogia, pelo contato com grupos de pesquisa e pelas atividades extensionistas, que possibilitaram a aproximação com estudos sobre políticas educacionais e curriculares. Dessa forma, fomos incentivados a investigar e desenvolver produções nessa área, como artigos científicos e o trabalho de conclusão de curso.

A partir da participação no grupo de pesquisa Contexto e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que possibilitou o contato com os estudos que buscam analisar o ensino médio, assim, surge por meio do meu trabalho monográfico, a motivação em compreender como ocorria o processo de escolhas dos itinerários formativos por parte dos discentes. Entretanto, ao finalizar a pesquisa, nos deparamos com outra inquietação, relacionada com a compreensão das construções dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio (NEM), em uma escola

de Mossoró no Rio Grande do Norte (RN).

Reconhecemos que o ensino médio é um período de diversas mudanças e de conscientização sobre as responsabilidades da vida, no qual os alunos entendem inicialmente a importância das escolhas que fazem. Portanto, é essencial compreender essa etapa como uma preparação para a vida, que contribui para a formação humana integral, isso envolve para além dos domínios dos conteúdos acadêmicos.

Desse modo, a partir das modificações propostas pela reforma do NEM e o aparecimento dos itinerários formativos, visualizamos a necessidade de investigar as políticas nas instituições escolares, por reconhecer a escola como espaço e tempo de construção e recontextualização das políticas. Por isso, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), entendemos não haver uma fragmentação entre os sujeitos que ‘pensam’ as políticas dos sujeitos que a experimentam nas instituições educativas.

Apesar das diversas pesquisas realizadas até o momento sobre o ensino médio no RN, observamos que nesses trabalhos não há um foco especificamente nos itinerários formativos. Dessa forma, buscamos compreender o processo de construção dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos docentes da Escola Estadual Moreira Dias, em um cenário de constantes modificações. A discussão sobre os itinerários formativos pode gerar reflexões profundas tanto para estudos acadêmicos quanto para os membros da comunidade escolar. Desse modo, esta pesquisa abre diálogo sobre os diversos significados e perspectivas que modificam e geram influências no ambiente escolar.

É válido considerar o momento atual de renovação na política de atuação de docentes e alunos, especialmente em relação a essa etapa de ensino que tem ganhado destaque crescente na Educação Básica. Acompanhar as mudanças e adaptações nas escolas, particularmente no que diz respeito aos itinerários formativos, é essencial para compreender e ressignificar a prática educacional diante dessas novas configurações.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN. A pesquisa foi conduzida com os docentes que atuam nos itinerários formativos da Escola Estadual Moreira Dias.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), uma associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). O POSENSINO oferece cursos de mestrado e doutorado com uma única área de concentração: ensino na escola pública. O Programa está organizado em quatro linhas de pesquisa:

1. Ensino de Ciências Humanas e Sociais;
2. Ensino de Línguas e Artes;
3. Ensino de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias;
4. Ensino: Narrativas, Discursos e Memórias.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa ‘Ensino de Ciências Humanas e Sociais’, assim, acreditamos que os sentidos atribuídos aos itinerários formativos buscam promover melhorias e reflexões no processo de ensino e aprendizagem, com um foco especial no ensino médio, considerando sua estreita relação com os processos educacionais da escola pública.

Contudo, acreditamos ser importante reconhecer as conexões e limites entre ensino e educação. Educação, definida amplamente, significa tanto o desenvolvimento dos indivíduos em crescimento conforme as etapas de desenvolvimento em todo o mundo, tanto em condições formais, por exemplo, escolas, como em condições informais, por exemplo, obter informação através de atividades próprias com o público em geral. O ensino refere-se mais especificamente ao que se aprende no âmbito da educação e, portanto, é um componente do todo que é a educação.

Portanto, é fundamental refletir sobre os sentidos atribuídos ao ensino e à educação, de modo a não reduzir a educação ao ensino. É necessário incluir elementos que evidenciem essas diferenças, tanto no que se refere às diversas formas de aprendizagem quanto às múltiplas identidades culturais e individuais que compõem a educação. Em outras palavras, conforme argumenta Macedo (2012), é crucial não apenas recuperar a distinção entre educação e ensino, mas também entender essa diferença como essencial para que a diversidade possa emergir no currículo.

Essa ideia se conecta à proposta dos itinerários formativos, pois, para permitir que os estudantes escolham diferentes trajetórias de aprendizagem, o Novo Ensino Médio busca promover uma educação mais diversificada, adaptada às realidades e interesses dos alunos. A autonomia das escolas para definir os itinerários oferecidos, com base nas necessidades da comunidade escolar, oferece um espaço para que essa diversidade se traduza em práticas pedagógicas mais personalizadas, alinhando-se a visão de que a educação deve ser um reflexo das múltiplas possibilidades de aprendizagem e das diversas realidades.

Diante disso, segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação (2018) os itinerários formativos podem ser compreendidos como o conjunto de disciplinas, oficinas, projetos ou núcleos de estudos que os jovens poderão escolher no ensino médio. As escolas

possuem autonomia para indicar quais os itinerários que serão ofertados, considerando as demandas e os interesses da comunidade escolar.

Com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), o ensino médio modificou a carga horária de 200 horas anuais, na qual deverão ser ofertados os itinerários formativos para a escolha dos estudantes, seguindo as áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional. Diante disso, em nossa visão, a proposta de integração curricular finda intensificando algumas implicações no ensino, como a oferta de conteúdos de maneira tradicional, priorizando as competências e metas que os jovens devem atingir, e a tentativa de controle do futuro dos estudantes (Lopes, 2019).

Conforme indica Lopes (2019) o processo de escolhas dos itinerários formativos não é realizado exclusivamente pelos estudantes, visto que, são priorizados os interesses de determinado grupo ou focalizado em apenas uma realidade. Entretanto, é essencial a compreensão sobre o contexto escolar, além de tornar evidente que o currículo sofre alterações e/ou desestabilizações, visto que é desenvolvido a partir das construções históricas dos sujeitos.

Utilizaremos o estudo de Lopes e Macedo (2011), que aponta que, em grande parte das pesquisas, a definição de currículo é frequentemente limitada à grade curricular da instituição, à carga horária e às atividades, sendo vinculada à organização feita pelos professores e pelas redes de ensino. No entanto, acreditamos que a conceituação de currículo não deve ser restrita a uma abordagem fixa.

Ao invés disso, parece que a oferta dos itinerários formativos está associada a um esquema pré-definido e fixado pelas instituições de ensino e por aqueles que possuem influência no processo de criação e implementação da política (Lopes, 2019). Como aponta Lopes e Macedo (2011), a noção de currículo formal é insuficiente para a demanda de multiplicidade de experiências existentes em cada sujeito. O currículo é proposto formalmente, entretanto, vivido pelos sujeitos no cotidiano. Assim, é evidente que não se pode resumir o ambiente educacional a única forma, visto à individualidade e à subjetividade existentes nas escolas, possuindo diferentes contextos e demandas.

Portanto, compreendemos que no currículo há a instabilidade, tendo em vista que o processo de construção requer a desconstrução e, também, a construção de significações. Assim, pensamos o currículo por meio de uma visão multifacetada e seguindo uma perspectiva descentrada. Dessa maneira, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 40), “[...] o currículo não é coisa alguma”, podendo ser compreendido como uma prática de discursos culturais e sociais, que constitui a realidade, sendo também uma prática de poder, de significação e de atribuição dos sentidos que os recria. Assim, “[...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio

curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o *leitor*, mas que o faz apenas parcialmente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

Entretanto, é importante destacar que não entendemos a política como algo exclusivo do Estado, mas sim como uma produção social, sujeita a ressignificações contextuais. A produção da política ocorre cotidianamente nas escolas, o que nos leva a enxergá-las como espaços de construção de diversas políticas. Consideramos a análise das políticas educacionais um processo complexo e, para fundamentar a pesquisa, adotamos as discussões teóricas de Ball (1994) e Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas. Essa abordagem permite a compreensão das políticas a partir de diferentes contextos: de influência, da prática, da produção de texto, dos resultados/efeitos e da estratégia política. Esses contextos não seguem uma linha temporal ou sequencial, mas são processos interrelacionados. Com esse referencial, buscamos compreender a circulação e os movimentos das políticas no ambiente escolar a partir desses contextos, reconhecendo que as políticas são formuladas em textos que podem ser sujeitos a diversas contextualizações ou recontextualizações ao longo de sua produção.

Com o auxílio da abordagem do ciclo de políticas, visamos os contextos na construção dos itinerários formativos a partir da perspectiva docente e da realidade da escola. Percebemos, então, que “[...]o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (Mainardes, 2006, p. 50). Nesse sentido, esperamos, por meio desta pesquisa, identificar as possíveis demandas, limites e desafios que emergem no processo de produção das políticas educacionais, considerando como os profissionais da educação interpretam e adaptam os textos políticos às realidades e práticas cotidianas das escolas.

Na busca por compreender as políticas, torna-se necessário investigar as motivações subjacentes ao seu desenvolvimento, considerando os discursos, experiências e demandas que as permeiam. Desta forma, para aprofundar a análise dessas dimensões, recorreremos a autores que oferecem contribuições teóricas significativas para o estudo. Nesse sentido, adotamos como perspectiva:

[...] entendemos que as políticas educacionais produzem de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos. Essa visão rompe, portanto, com a polarização dicotômica entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como local somente de resistência ou de implementação da política (Santos, 2016, p. 263).

Dessa maneira, devemos perceber o papel das instituições de ensino para a produção das políticas educacionais, de modo que possam ressignificar no contexto, a partir das necessidades

da comunidade escolar e dos interesses dos estudantes. Assim, notamos a importância em refletir sobre como os itinerários formativos estão sendo construídos no ensino médio a partir da perspectiva docente em uma escola estadual de Mossoró-RN.

Ball, Maguire e Braun (2016) destacam, em relação a análise das políticas, a importância de refletir sobre a construção do discurso e a recontextualização feita pela instituição. Em outras palavras, trata-se de entender como esses profissionais interpretam os textos oficiais das políticas e os traduzem em ações práticas, de acordo com o contexto. Dessa maneira, podemos entender que:

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente *atuar* sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos [...] (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 81).

Conforme afirmam os autores as interpretações e traduções das políticas geralmente se manifestam em diferentes esferas de atuação. Esses aspectos fazem parte de fases distintas do processo de formulação de políticas e possuem relações variadas com a prática, mas se conectam em determinados pontos que ligam as práticas diretamente às prioridades. Entretanto, analisar as políticas é uma atividade complexa necessitando que o autor da pesquisa deve enxergar todas as noções que circundam o projeto, como: ideologias, intenções, conceitos, disputas envolvidas (Ball, Maguire e Braun, 2016).

Além disso, Lopes (2019) traz uma reflexão sobre a proposta dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, enfatizando os significados que os professores atribuem a esse processo. A autora observa que, ao moldar os percursos educacionais dos estudantes, esses itinerários também podem ser vistos como uma forma de controle sobre seus projetos de vida. Os itinerários, ao delimitar as opções e direcionar os caminhos possíveis, influenciam diretamente as escolhas dos jovens, conectando-se às expectativas que as instituições educacionais têm em relação ao futuro.

A proposta de antecipar ou controlar o futuro por meio de trajetórias previamente definidas enfrenta resistência em um mundo dinâmico, onde as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas são constantes. Diante disso, surge uma reflexão sobre o real papel da educação: deveria ela preparar os jovens para um futuro já delineado ou fornecer-lhes as ferramentas necessárias para que construam suas próprias trajetórias de forma crítica e autônoma?

Desse modo, nos auxilia a compreender “[...] que modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir

em práticas discursivas educacionais e identificações docentes” (Lopes, 2019, p.71). Assim, afirma que a modificação da organização curricular nas instituições de ensino reflete na própria identificação do docente.

Na produção de uma pesquisa, a escolha e a orientação dos procedimentos metodológicos são essenciais para atingir os objetivos do estudo. Portanto, para desenvolver a pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2002), é adequada para compreender as especificidades de maneira aprofundada, captando as perspectivas e vivências dos indivíduos envolvidos. Com essa abordagem, poderemos realizar uma análise mais detalhada dos dados, dos significados e das interpretações atribuídas à construção dos itinerários formativos do NEM.

Por isso, optamos por selecionar os métodos analíticos e descritivos para a pesquisa. O método analítico visa ao aprofundamento das noções relacionadas a um tema específico; neste trabalho, focamos na construção dos itinerários formativos no ensino médio. Por outro lado, a pesquisa descritiva, como destaca Gil (2007), abrange uma ampla gama de estudos que podem ser classificados como descritivos, envolvendo diversos contextos e áreas de pesquisa. Um aspecto essencial desses estudos é o foco em descrever detalhadamente as características de uma determinada população ou fenômeno e de explorar as relações entre diferentes variáveis.

Compreendemos que as pesquisas descritivas esperam os detalhes da realidade que está sendo investigada, assim, esse trabalho tem em vista trazer a descrição de como é desenvolvida as construções dos itinerários formativos no *lôcus* de pesquisa selecionado, a Escola Estadual Moreira Dias de Mossoró–RN a partir da perspectiva docente.

Além disso, analisamos os itinerários formativos do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos docentes. Conforme a metodologia proposta por Creswell (2010), as entrevistas com os docentes da Escola Estadual Moreira Dias, contendo perguntas abertas e fechadas. Vale destacar que a abordagem da perspectiva docente ao longo deste trabalho não se restringe às entrevistas, mas também inclui a análise da prática docente em si. Para isso, examinamos os materiais utilizados e autorizados pelos docentes no processo de ensino, como o Projeto Político Pedagógico da instituição, planejamentos, organização do ambiente, livros, diários e outros documentos que orientam a prática pedagógica.

Buscamos compreender a perspectiva do docente a partir de sua prática, considerando os conteúdos ensinados, as habilidades e competências desenvolvidas, e as estratégias adotadas. Além disso, elaboramos um quadro com base no uso do livro didático, no planejamento pedagógico e nos demais recursos utilizados no processo de ensino. Assim, foi objetivo é

entender como os itinerários formativos são construídos e, de forma provisória, interpretar o significado do processo de aprendizagem para os estudantes.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, utilizando um roteiro semiestruturado. Diferentemente dos questionários, compostos por uma série pré-determinada de perguntas, a entrevista semiestruturada permite uma abordagem mais flexível e adaptável, possibilitando uma interação mais profunda e abertura de outros elementos entre o entrevistador e o entrevistado (Creswell, 2010).

A entrevista é considerada a uma técnica de produção comum em pesquisas no campo do ensino. Sua popularidade se deve ao fato de que ela aproxima o entrevistador do problema investigado, permitindo um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa. Essa proximidade não só facilita a análise de dados, como enriquece a compreensão do pesquisador sobre o contexto educacional. A entrevista semiestruturada, em particular, se destaca pela sua flexibilidade, permitindo ao entrevistador ajustar as perguntas conforme as respostas e o contexto específico da conversa. Isso possibilita uma investigação mais sensível e abrangente.

A partir das reflexões de Gil (2002) sobre a entrevista semiestruturada, percebemos que essa modalidade de entrevista oferece uma flexibilidade que permite ao entrevistador explorar questões específicas de interesse, ao mesmo tempo, em que mantém uma estrutura que garante a cobertura dos pontos essenciais da pesquisa.

Essa estratégia se mostra particularmente vantajosa em cenários na qual o pesquisador possui um conhecimento intermediário sobre o tema investigado, por possibilitar uma condução mais direcionada da entrevista. A entrevista tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre os itinerários formativos do NEM, investigando como foram concebidos e como estão sendo construídos. Além disso, buscou captar as percepções dos docentes a respeito desse processo, bem como identificar as demandas e experiências vivenciadas no ambiente escolar e educacional.

A entrevista foi direcionada aos docentes da instituição de ensino selecionada, especialmente os envolvidos na parte dos itinerários formativos. Esta decisão foi tomada visando a garantir uma representatividade significativa e contextualizada sobre os itinerários do NEM, possibilitando uma análise abrangente das abordagens pedagógicas e das perspectivas docentes em relação ao currículo, às estratégias de ensino e aos obstáculos encontrados nesse contexto.

Além disso, realizamos um levantamento documental para identificar os referenciais

curriculares que orientam e influenciam o contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Esse levantamento incluiu documentos nacionais, como a Medida Provisória 746/2016 e a Lei 13.415/2017, além das diretrizes curriculares do Rio Grande do Norte, com foco no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar. Os dados analisados buscam explorar as diversas possibilidades e fornecer uma análise detalhada sobre a construção dos itinerários formativos a partir da perspectiva docente.

Para a análise dos dados, adotamos a abordagem do ciclo contínuo de políticas, pois essa teoria permite uma melhor visualização dos diversos contextos, abrangendo influências (contexto da influência), documentos oficiais e outros textos (contexto da produção de textos) e a prática no ambiente escolar (contexto da prática). Nessa perspectiva, compreendemos a prática como uma política educacional em si, indo além da ideia de simples conformidade às políticas estabelecidas (Lopes, 2016).

Contudo, é importante destacar que, com a orientação metodológica escolhida e sob uma perspectiva descentrada, não consideramos que os caminhos desta pesquisa serão estáticos. Reconhecemos a dinâmica e a variabilidade dos percursos que a envolvem, de modo que as escolhas feitas ao longo do processo poderão ser ajustadas, caso novas demandas surjam. Assim, o método adotado visa a possibilitar uma aproximação com a teoria, auxiliando tanto no cumprimento dos objetivos propostos quanto na compreensão dos diversos aspectos que cercam a problemática em análise.

A dissertação está organizada em seis seções, seguindo os padrões acadêmicos, incluindo os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais característicos do texto dissertativo. Na seção introdutória, são apresentados a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa das escolhas teóricas e metodológicas, além do percurso adotado para a realização do trabalho. O texto prossegue com mais cinco seções subsequentes.

Na segunda seção, *relações entre o Novo Ensino Médio e os itinerários formativos: estado do conhecimento* discutimos o processo de formação e evolução das normas que regem o ensino médio no Brasil. Analisamos as diferentes fases históricas que moldaram sua estrutura e diretrizes, destacando as principais disputas e transformações ao longo do tempo. O objetivo é proporcionar uma compreensão dos significados construídos em torno dos itinerários formativos e da produção do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, oferecendo, assim, uma base para entender as políticas e práticas de ensino. Isso permite uma análise mais aprofundada de como as mudanças anteriores continuam a influenciar o sistema de ensino médio.

Na terceira seção, *ensino médio no Brasil: construções históricas e disputas*,

apresentamos uma análise aprofundada do panorama histórico e atual sobre o NEM e os itinerários formativos. Explora as discussões acadêmicas e teóricas relacionadas a essas temáticas, oferecendo uma visão das pesquisas e das abordagens conceituais além de possibilitar a identificação de lacunas, convergências e divergências nas literaturas sobre o tema, e assim fornece uma base para a análise subsequente do impacto desses modelos no ensino.

Na quarta seção, *a construção das políticas em disputas*, exploramos a abordagem do ciclo de políticas e suas características, analisamos as noções de hibridismo e a resignificação das políticas dentro desse processo. Também, discutimos sobre como o espaço escolar contribui na formulação de políticas educacionais, refletindo e moldando as diretrizes de acordo com suas realidades específicas. Ainda nessa seção apresentamos os sentidos de currículo, contexto e de ação docente.

É importante ressaltar que a quinta seção, *os itinerários formativos e a atuação docente: demandas e perspectivas*, aborda sobre as demandas dos itinerários formativos na atuação docente, destacando as demandas e desafios decorrentes do desenvolvimento do Novo Ensino Médio a partir das entrevistas realizadas com quatro docentes.

Por fim, a última seção, *itinerários formativos: aprendizados e novas direções*, apresentamos os resultados e elaboramos algumas considerações, provisórias, sobre como os itinerários formativos reconfiguram a estrutura e a dinâmica da escola, gerando novos demandas e possibilidades.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: políticas e perspectivas

Nesta seção, abordamos o percurso do ensino médio no Brasil, destacando as reformas e políticas que vigoraram em determinados períodos e que influenciam o cenário atual dessa etapa de ensino. Também exploramos as noções associadas aos itinerários formativos, com foco específico no Ensino Médio Potiguar.

No entanto, é importante reconhecer que muitas reformas e políticas educacionais anteriores, que também influenciaram o desenvolvimento do ensino médio, não foram contempladas em nossa análise. Essa decisão se justifica pela necessidade de manter o foco nas políticas pela limitação temporal e metodológica do estudo.

Embora reconheçamos a importância dessas reformas que não foram exploradas de forma detalhada, visto que elas exercem influências, acreditamos que as escolhas feitas nos permitiram uma análise mais aprofundada e focada, proporcionando um entendimento claro das influências centrais que moldaram o ensino médio no Brasil, especialmente no contexto dos itinerários formativos.

2.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: construções históricas

Visamos entender a trajetória histórica do ensino médio no Brasil, identificando as principais políticas e reformas que moldaram o panorama atual. É importante destacar que essas reformas e políticas anteriores, pertencem a um contexto educacional, econômico e social diferente do atual, obviamente. Nossa abordagem visa destacar as transformações significativas que o ensino médio brasileiro sofreu ao longo do tempo, considerando as mudanças nas políticas educacionais e as suas implicações no sistema, assim buscamos perceber os objetivos educacionais do país e a organização dessa etapa de ensino.

Assim, examinamos a seguir as principais etapas das políticas, desde as primeiras reformas até as mais recentes, buscando compreender como cada uma delas contribuiu para a configuração atual do ensino médio. Essa análise nos permitirá contextualizar as reformas recentes e perceber como elas se inserem no contínuo processo de transformação da educação no Brasil.

Dessa maneira, iniciamos esse percurso indicando que o ensino secundário², até então assim reconhecido, era destinado apenas para os filhos de famílias que possuíam condições

² O termo ensino secundário foi utilizado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que passou a considerar formalmente o ensino médio.

financeiras privilegiadas. Após a chegada da família real portuguesa no Brasil surgem as demandas de formação no país, assim, ainda no período do Império, em 1837 foi criada a primeira instituição de ensino secundário: o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Conforme indicado por Alves, Silva e Jucá (2022, p. 139): “[...] a função do ensino secundário era especialmente preparar o sujeito para o ingresso no ensino superior”. Assim, não havia outra demanda a não ser essa preparação de uma parcela mínima da população para a entrada nas Universidades fora do país.

Após a Proclamação da República, em 1889, tivemos uma série de reformas para essa etapa de ensino. Entre elas, destaca-se o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, reconhecido como a Reforma Benjamim Constant (Brasil, 1890) que concebeu o ensino secundário como preparação para o ingresso no ensino superior e para a formação da elite política do país, estabelecendo um período de sete anos para sua conclusão. Em 1901, instituiu-se a Reforma Epitácio Pessoa (também conhecida como Rivadávia Corrêa) (Brasil, 1901), que eliminou os exames de admissão ao ensino secundário com o intuito de democratizar o acesso a essa etapa. Contudo, essa reforma provocou outros impactos e controvérsias no processo educativo à época, como a ausência de um padrão uniforme na educação – decorrente da multiplicidade de currículos adotados – e o aumento do número de instituições particulares.

Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, surge a demanda em relação à organização do ensino secundário. Em 18 de abril de 1931 é apresentada a Reforma Francisco Campos, como forma do Decreto n.º 19.890/1931 (Brasil, 1931), sendo responsável pela criação do Ministério da Educação. Para Alves, Silva e Jucá (2022) a reforma representa uma forte mudança na estruturação do ensino secundário brasileiro, por definir normas regulares associada à duração dos ciclos, seriação do currículo, frequência obrigatória. A reforma deixa grande influência na maneira que a grande parte da sociedade brasileira compreende o ensino médio, visto que com ela o ensino secundário foi reconhecido como curso regular e com as normas para todo o Brasil. Ainda no governo Vargas, há outro Decreto importante para a etapa de ensino, reconhecida como Reforma Capanema (Decreto n.º 4.244/1942) (Brasil, 1942) foi percebida como a continuação da Reforma Francisco Campos. A Reforma Capanema instituiu as escolas técnicas como maneira de formar e atender as necessidades brasileiras no processo de industrialização. Os autores afirmam que

Os cursos profissionalizantes não preparavam os alunos para prosseguir nos estudos e sim para preencher o mercado de trabalho, o jovem que se voltava para o ensino profissionalizante, de modo geral, encerrava ali sua trajetória escolar, visto que o público que se dirigia para o ensino técnico era da classe popular carente que buscava uma oportunidade de trabalho (Alves, Silva e Jucá, 2022, p. 141).

Dessa forma, observa-se que, historicamente, o ensino secundário no Brasil estava voltado especialmente para uma parcela privilegiada da sociedade, com acesso restrito às classes economicamente favorecidas (Alves, Silva e Jucá, 2022). Em 1961, durante o governo de João Goulart, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024 (Brasil, 1961), que introduziu o termo ‘ensino médio’ e estabeleceu a formação do adolescente como seu principal objetivo.

Alves, Silva e Jucá (2022) ressaltam que uma década depois, em 1971, a nova LDB (Brasil, 1971) foi implementada como forma de contribuir com as mudanças trazidas pelo golpe militar de 1964. Essa legislação revisada conferiu um caráter técnico e profissional à educação, adequando-a às exigências do mercado de trabalho que demandava mão de obra especializada aceleradamente.

Os autores apontam que a partir de 1980, observou-se um crescente desejo de promover a ascensão social e construir uma sociedade mais democrática. Nesse contexto, em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal (Brasil, 1988), que reconheceu a educação como um direito universal para todos os cidadãos.

O início da década de 1990 marcou um período de transformações estruturais profundas no Brasil, integrando o país à economia global e adequar sua estrutura econômica às novas demandas do cenário internacional. Conforme indica Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 5), “A ampliação do acesso ao ensino médio se verifica a partir dos anos iniciais da década de 1990. A taxa líquida de matrícula que era de aproximadamente 25% em 1991 chega a 48,4% em 2004. Em números absolutos, salta de pouco mais de 3.700.000 para 9 milhões no período”. Esse processo de reestruturação foi fortemente influenciado pelos modelos adotados por alguns países europeus, especialmente a Inglaterra, que já havia passado por reformas econômicas significativas.

Assim, conforme destacam indica Silva, Krawczyk e Calçada (2023), a relação entre o ensino dos jovens e o mundo do trabalho é fundamental nas políticas educacionais brasileiras e está interligada ao contexto internacional. Essa questão aborda a evolução do ensino médio ao longo dos anos, evidenciando a complexidade dessa fase educacional. As diversas perspectivas sobre o tema podem tanto se complementar na formulação de políticas educacionais, especialmente no que se refere ao currículo, quanto gerar conflitos.

Segundo Nascimento (2007), essas reformas estruturais foram projetadas para ajustar a economia brasileira às exigências do mercado internacional, refletindo a influência dos modelos europeus e promovendo uma maior integração e dependência do mercado brasileiro em relação à economia global. O alinhamento do Brasil com a economia global envolveu uma

série de reformas que visavam abrir o mercado brasileiro e subordiná-lo às dinâmicas internacionais. Nesse movimento incluiu a abertura comercial, a privatização de empresas estatais e a adoção de políticas de estabilidade econômica, todas orientadas para promover a competitividade do país no cenário global.

As reformas nesse período, tanto quanto as atuais, não apenas buscaram modernizar a economia brasileira, mas também buscavam criar um ambiente mais favorável para investimentos estrangeiros e estimular o crescimento econômico. Entretanto, esse processo trouxe desafios e disputas, como a necessidade de adaptar o mercado de trabalho às novas exigências e o enfrentamento das desigualdades sociais que se manifestaram fortemente a partir das mudanças econômicas.

Em resumo, a década de 1990 representou um marco importante no percurso econômico brasileiro com um movimento decisivo em direção à integração global. As reformas desse período desempenharam um papel importante na transformação da economia brasileira, alinhando-a com as práticas e exigências do mercado internacional.

Oito anos após a CF de 1988, é aprovada a atual LDB, n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), que compreende que o ensino médio é parte da educação básica, e com duração mínima de três anos. A LDB (Brasil, 1996) traz como finalidade do ensino médio os seguintes pontos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Os princípios estabelecidos na LDB destacam o ensino médio como uma etapa fundamental na formação integral do estudante. A LDB enfatiza a importância dessa fase para o aprofundamento dos conhecimentos e para a preparação dos alunos para a resolução consciente e ativa dos problemas cotidianos, além de possibilitar o desenvolvimento da sociedade. Essa abordagem proporciona aos estudantes uma formação que os capacite não apenas com conhecimentos acadêmicos, mas também com habilidades práticas e uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade.

Alguns anos após a promulgação da LDB, em 1999, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (MEC, 1999). De acordo com Lopes (2002), propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser vistas como o resultado de um processo de recontextualização, no qual discursos curriculares são combinados de

maneira híbrida. Nesse processo, textos oriundos de diferentes matrizes teóricas são descolados de seus contextos originais e reorganizados para atender a novas questões e finalidades educacionais. Esses documentos estabeleceram diretrizes básicas sobre as competências e habilidades que os estudantes deveriam desenvolver ao longo do ensino médio em todo o território brasileiro, respeitando as particularidades regionais. Segundo os documentos, os PCNEM tinham a finalidade de proporcionar uma estrutura curricular mais coesa e uniforme, sem desconsiderar a diversidade cultural e regional do país.

Ainda, o inciso IV, que aborda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e a relação entre teoria e prática no ensino de cada disciplina, pode ser relacionado aos itinerários formativos dentro da estrutura do Novo Ensino Médio, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades específicas. Especialmente, ao enfatizar que o ensino deve ir além da teoria, sendo fundamentado na compreensão de como os conhecimentos podem ser aplicados em contextos práticos e produtivos, formando os alunos para o mercado de trabalho ou para o aprofundamento de seus estudos.

Lopes (2002) analisa como os PCNEM estão alinhados às demandas do mundo produtivo, especialmente por meio do conceito de contextualização. A autora argumenta que essa noção, ao invés de garantir uma formação crítica e emancipatória, pode ser utilizada para adaptar os conteúdos escolares às exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, os PCNEM reforçam uma lógica na qual a formação dos estudantes é direcionada para a empregabilidade, em detrimento de uma educação voltada para a autonomia intelectual e para a formação cidadã.

Ainda, em 2002, o MEC publicou novas orientações para o ensino médio, com a intenção de suprir lacunas deixadas pelos primeiros PCNEM (MEC, 2002). Segundo Alves, Silva e Jucá (2022), essas novas diretrizes foram elaboradas para abordar deficiências identificadas nas orientações anteriores e oferecer um suporte mais eficaz às instituições de ensino.

As novas orientações tinham o objetivo de fornecer um maior suporte às instituições de ensino, possibilitando o entendimento detalhado das diretrizes para a criação e execução de currículos que melhor atendam às necessidades educacionais dos alunos, (Alves, Silva e Jucá, 2022). Além disso, buscavam promover uma integração entre as práticas pedagógicas e as exigências do mundo do trabalho. Desse modo, pretendiam assegurar que as escolas tivessem acesso a recursos e estratégias de modo a contribuir no enfrentamento dos desafios educacionais cotidianos.

Alves, Silva e Jucá (2022) ressaltam que essas medidas refletiram um esforço para atualizar e aprimorar a formação dos estudantes do ensino médio, considerando as mudanças sociais e econômicas ocorridas no Brasil e buscando oferecer uma educação mais adaptada ao contexto atual. O reconhecimento das novas diretrizes representou um avanço significativo em direção a uma educação mais inclusiva. Antes da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010 (Brasil, 2001). O PNE tinha como principais metas a expansão das matrículas e a melhoria da qualidade do ensino médio. Embora as metas não tenham sido plenamente alcançadas, o plano desempenhou um papel fundamental na expansão do acesso ao ensino médio, contribuindo de maneira significativa para a inclusão de mais estudantes e para o aprimoramento das condições educacionais dessa etapa.

Em 2009 foi divulgada uma nova política que influenciou o contexto do ensino médio brasileiro: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Brasil, 2009). O ProEMI buscava promover a flexibilização curricular e aproximar os conteúdos do ambiente em que os estudantes estão inseridos. Esse programa desempenhou um papel importante na reorganização curricular do ensino médio, buscando adaptar a educação às realidades locais e às necessidades dos alunos. Porém,

As escolhas, mais do que resultado de opções tomadas pelos sujeitos nas escolas, são negociações com os diversos movimentos em disputas, desde lutas que envolvem interesses da comunidade escolar e da categoria docente, até tentativas de atendimento de diretrizes curriculares, como, por exemplo, o documento norteador do Proemi (Santos; Oliveira, 2016, p. 45).

A persistência na avaliação de desempenho, muitas vezes centrada em resultados numéricos, levanta questionamentos sobre o equilíbrio entre a flexibilidade curricular proposta e a pressão de resultados mensuráveis. Os autores afirmam que o ProEMI, embora promova inovações curriculares, mantém a histórica ênfase na qualidade educacional medida por indicadores quantitativos, frequentemente associados à avaliação de desempenho. Embora o ProEMI tenha trazido inovações importantes, a manutenção desse foco em indicadores quantitativos pode limitar a percepção de qualidade educacional, desconsiderando alguns dos aspectos qualitativos, como o desenvolvimento integral dos estudantes e a valorização de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ainda em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que havia sido criado em 1998 com o propósito inicial de avaliar o desempenho dos alunos e reconhecer a qualidade da educação, passou por uma transformação significativa. Com a Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009a), o ENEM passou a assumir novas funções, incluindo avaliação sistêmica, certificação

e classificação para os estudantes do ensino médio (Alves, Silva e Jucá, 2022). Essa mudança levou à criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), ambos os programas possui a tentativa de facilitar o acesso dos jovens ao ensino superior e promover uma maior inclusão acadêmica. Esses programas desempenharam um papel essencial na democratização do acesso ao ensino superior, ampliando as oportunidades para muitos estudantes e contribuindo para a transformação do sistema educacional brasileiro.

Já em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014), por meio da Lei n.º 13.005/2014, que estabeleceu na meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Para alcançar a meta estabelecida, o PNE propôs o desenvolvimento de currículos flexíveis e diversificados. Essa abordagem do PNE se alinhou com a proposta que, mais tarde, se concretizou com a Medida Provisória n.º 746/2016, que instituiu o Novo Ensino Médio.

Apesar das diversas críticas à Medida Provisória (Brasil, 2016), implementada de forma apressada e sem um debate aprofundado sobre suas diretrizes, a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) formalizou as mudanças necessárias para o NEM. Essa legislação objetiva a formação dos estudantes tanto às exigências do mercado de trabalho quanto às suas necessidades e interesses pessoais.

Conforme Alves, Silva e Jucá (2022), embora a concepção inicial do NEM não tenha se originado no governo provisório de Michel Temer, foi durante esse breve período que a reforma ganhou destaque e foi rapidamente aprovada como Lei, em apenas cinco meses. Nesse curto período, campanhas publicitárias enfatizaram os diversos ‘benefícios’ da reforma, reforçando sua importância e urgência na implementação.

Um dos desafios relacionados ao NEM é a desigualdade na oferta dos itinerários formativos. Em muitas escolas, a limitação de recursos e infraestrutura impede a execução das propostas ou resulta em sua realização com dificuldades, tornando difícil atender a todas as áreas de conhecimento. Isso acaba restringindo as opções disponíveis para os estudantes, especialmente em regiões mais carentes. Concordando com a ideia defendida por Alves e Soares (2013, p. 190) “[...] um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho”. Assim, não queremos reduzir a qualidade do ensino somente às desigualdades existentes, consideramos como um fator para ser considerado no processo de ensino, visto que a disparidade pode

comprometer a equidade do sistema educacional, aprofundando as desigualdades entre diferentes contextos socioeconômicos.

Verificamos que o percurso histórico das reformas do ensino médio no Brasil é marcado por uma série de transformações que, ao longo dos anos, buscaram responder aos desafios educacionais, políticos e sociais de cada época. Ao realizarmos uma seleção das reformas mais relevantes para o contexto atual, especialmente em relação ao Novo Ensino Médio, pudemos identificar algumas das influências que moldaram o cenário contemporâneo, como modelos educacionais de outros países, e no Brasil, o contexto político e econômico, além da demanda por uma educação mais compatível ao mercado de trabalho.

A análise focada nas reformas mais recentes, como a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), permitiu compreender melhor as mudanças estruturais que envolvem os itinerários formativos e a flexibilização curricular, aspectos que buscou atender às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho.

Na próxima subseção, abordaremos os sentidos construídos em torno dos itinerários formativos. Exploraremos como esses itinerários são interpretados e construídos no contexto da instituição de ensino, analisando as demandas e os impactos que têm sobre a atuação docente e na formação dos estudantes. Discutiremos como essas novas diretrizes modificam a experiência educacional e quais são as percepções relacionadas a esse novo elemento curricular do ensino médio.

2.2 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: quais os sentidos construídos?

Como buscamos as interpretações sobre os itinerários formativos, nessa subseção percebemos os processos e as influências que moldaram os itinerários formativos, considerando os textos das normativas brasileiras e as contribuições de autores que discutem a temática. Examinaremos a evolução da ideia de itinerários ao longo do tempo, explorando como diversas fontes e interpretações contribuíram para moldar sua definição e aplicação no cenário educacional.

O termo itinerário formativo não surgiu exclusivamente com a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (Brasil, 2016), que tratou da reforma do ensino médio. Como indica Teixeira et al.:

A expressão itinerários formativos, citada em diversos documentos relacionados à educação profissional e tecnológica, já permite, em si, prever algumas possibilidades de interpretação. Itinerário faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. A palavra formativo, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém (Teixeira et al., 2019, p. 60).

Assim, esse termo já era associado ao contexto da educação profissional e tecnológica, indicando a criação de caminhos de aprendizagens personalizadas e adaptados para atender e possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios específicos do mercado de trabalho e seus interesses pessoais.

Direcionando a nossa reflexão para os textos legais que estabelecem as normas para o ensino médio no Brasil e que tratam sobre os itinerários formativos, inicialmente, foi apresentado o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 (Brasil, 2011), que descreve sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este Parecer contextualiza o desenvolvimento do Brasil nos últimos anos e relaciona com a necessidade de criar cenários que possibilitem o avanço no âmbito das políticas para a educação, gerando melhores condições no ensino, na formação e na valorização dos profissionais da educação e na inclusão. Ainda, esse Parecer, indicou que a função do ensino médio contempla tanto a formação quanto a dimensão da construção da cidadania dos jovens, de modo a possibilitar a ampliação da autonomia.

O Parecer aponta que o ensino médio, como etapa final da Educação Básica, deve ser reconhecido por meio de um projeto unitário em princípios e objetivos, mas com itinerários formativos diversificados. A pretensão é de atender às variadas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, visualizando-os como sujeitos de direitos, buscando equilibrar uniformidade nos fundamentos educacionais com diversidade nas trajetórias, promovendo equidade e valorizando a pluralidade de experiências dos alunos.

Com a Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, de 30 de janeiro (Brasil, 2012), que trata das Diretrizes Curriculares para o ensino médio, aponta no Capítulo II que a organização curricular da mencionada etapa de ensino deverá ofertar tempos e espaços adequados para realização de atividades que possibilitem os itinerários formativos de maneira opcional e diversificada, com o principal objetivo de favorecer a pluralidade de condições e desejos dos discentes. Além disso, segundo a Resolução, os itinerários devem garantir, a partir do foco nos interesses dos alunos e da realidade da escola e comunidade, a contemplação das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e da cultura.

Dessa maneira, percebemos que a ideia de itinerários formativos está fortemente relacionada com a questão da diversificação curricular e, também, como maneira de oportunizar e garantir o atendimento das diversas necessidades e interesses dos estudantes. Ainda em 2012, surge a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, de 20 de setembro (Brasil, 2012), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal Resolução indica que os cursos e programas dessa modalidade de ensino possibilitam a criação de “[...] itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos

sujeitos e possibilidades das instituições educacionais [...]”. Assim, esse itinerário pode ser articulado, durante o curso da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos, de certa forma se assemelha a ideia impregnada pelo Novo Ensino Médio sobre os itinerários formativos, visto que eles podem possuir relação com EPT, além das demais áreas do conhecimento.

Teixeira et al. (2019, p. 61) ressalta que,

No texto da Resolução, a palavra itinerário (ou itinerários) aparece 19 vezes. Mais do que apenas uma curiosidade, é um sinal de como a questão é tratada com cuidado ao longo do texto, e de como a discussão sobre a construção de itinerários formativos coerentes pode ser importante para uma instituição de ensino envolvida com a formação profissional.

Dessa maneira, a partir do que foi afirmado por Teixeira et al. (2019) é evidenciado o cuidado com que a Resolução n.º 06/2012 (Brasil, 2012) que aborda a criação e a implementação desses itinerários, indicando uma preocupação com a adequação e a eficácia do novo processo de ensino oferecido. Logo, para as instituições envolvidas significa que a produção do itinerário é parte essencial da ação pedagógica. Ademais, a Resolução n.º 06/2012 introduz a flexibilidade na organização dos componentes curriculares, estabelecendo a noção de itinerários formativos como um elemento fundamental na estrutura da NEM. Assim, pretendendo permitir a organização diferenciada das disciplinas no currículo, oferecendo aos estudantes diversas opções de escolha e personalização do seu percurso educacional (Teixeira et al., 2019).

A aprovação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), reconhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, prevê no Art. 36 que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que serão organizados por meio da oferta de diversos arranjos curriculares, ajustados à relevância do contexto local e às capacidades dos sistemas de ensino. Os itinerários formativos estão divididos em cinco grandes áreas do conhecimento:

1. Linguagens e suas tecnologias;
2. Matemáticas e suas tecnologias;
3. Ciências da natureza e suas tecnologias;
4. Ciências humanas e sociais aplicadas;
5. Formação técnica e profissional.

Segundo a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), os estudantes do ensino médio, também, poderão ser certificados ao finalizar o percurso acadêmico nos itinerários, principalmente

aqueles alunos que cursaram na parte da formação técnica e profissional, como maneira de possibilitar a integração dos jovens no mundo do trabalho.

Concordamos com Teixeira et al. (2019, p. 63): “As escolas devem oferecer opções de formação que, teoricamente, seriam escolhidas com base nos interesses dos estudantes. No entanto, o processo de escolha é restringido pelas condições específicas de cada instituição de serensino”. Dessa forma, percebemos que as opções disponíveis para os alunos são condicionadas pelas limitações das escolas, de forma a predeterminar as escolhas possíveis.

Nesse contexto, Lopes (2019) destaca que os currículos são elaborados e adaptados ao contexto específico de cada instituição, para melhor atender às demandas e necessidades que não são uniformes. Essa perspectiva enfatiza a importância de personalizar o currículo para refletir as particularidades e restrições de cada ambiente educacional.

Com a Resolução do CNE/CEB n.º 3/2018 (Brasil, 2018) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, no Art. 6º são estabelecidas definições de alguns termos. Entre eles os itinerários formativos como cada grupo de disciplinas oferecido pelas instituições e redes de ensino que permite os jovens realizarem um aprofundamento dos seus conhecimentos e preparar para a continuidade dos estudos e para o mercado de trabalho, contribuindo para a resolução de problemas específicos da sociedade.

A Resolução n.º 3/2018 (Brasil, 2018) também enfatiza que os itinerários formativos devem considerar o contexto local e as condições específicas de oferta das instituições de ensino. Além disso, eles devem ser orientados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, promovendo o protagonismo juvenil. Para alcançar esses objetivos, os itinerários devem ser organizados a partir de um ou mais eixos estruturantes:

1. Investigação Científica;
2. Processos Criativos;
3. Mediação e Intervenção Sociocultural;
4. Empreendedorismo.

Dessa forma, a Resolução n.º 3/2018 (Brasil, 2018) tem a pretensão que os itinerários formativos sejam relevantes e adaptados às necessidades e aos contextos, estimulando uma formação mais completa e conectada com as demandas contemporâneas.

O eixo Investigação Científica visa capacitar os estudantes a interpretarem ideias e processos por meio da metodologia investigativa, como maneira de auxiliar no enfrentamento de situações do cotidiano e necessidades locais ou coletivas. Já o eixo Processos criativos enfatiza o aprofundamento e aplicação do conhecimento científico na criação de experimentos ou protótipos que possam responder aos problemas sociais existentes. O eixo Mediação e

intervenção sociocultural visa a mediação de conflitos e promoção da compreensão mútua, a principal ideia desse eixo é de fomentar a coesão social e a transformação do contexto local. O quarto eixo, Empreendedorismo, propõe a mobilização de conhecimento para o desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores utilizando as tecnologias.

Ainda na Resolução n.º 3/2018 (Brasil 2018), é prevista que a oferta dos itinerários poderá ser estabelecida em parceria com outras instituições de ensino previamente credenciadas. Além de prever que as escolas e redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do itinerário, e que o jovem aluno poderá modificar essa escolha ao longo do percurso formativo desde que seja resguardada as possibilidades de oferta e tenha respeitado as normas específicas da instituição de ensino. O currículo do ensino médio pretende permitir que o aluno curse mais de um itinerário formativo e/ou concomitantemente, ou sequencial. Com a publicação desta Resolução, o Ministério da Educação teve o prazo de até 90 (noventa) dias para estabelecer os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, responsável por orientar a elaboração das propostas curriculares, a formação docente, os investimentos em materiais e os sistemas de avaliação da Educação Básica.

Dessa maneira, foi publicada a Portaria n.º 1.432/2018 (Brasil, 2018) que estabelece os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos. Inicialmente, elenca como objetivos dos itinerários: aprofundar o aprendizado relacionado às competências gerais, às áreas do conhecimento e/ou à formação técnica e profissional; fortalecer a formação integral dos estudantes, cultivando a autonomia necessária para poderem alcançar seus projetos de vida; incentivar a adoção de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, diversidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolver capacidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e diversificada, tomar decisões e agir eficazmente em diferentes situações, seja no ambiente escolar, no trabalho ou na vida. Por fim, além de detalhar as noções dos quatro eixos estruturantes, o documento elenca as habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC a serem desenvolvidas nos itinerários, de modo a promover a flexibilidade curricular.

Teixeira et al. (2019) aponta que a flexibilidade no sistema ensino pode permitir oportunidades para personalização e adaptação aos interesses dos jovens, porém é válido não confundir a flexibilidade com aligeiramento ou precarização dos processos formativos. Para os autores, esse currículo flexível não deve significar a redução da qualidade ou da profundidade do ensino. Entretanto, deve ser compreendido como uma forma de aperfeiçoar o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes sigam os percursos que atendam às suas demandas e necessidades. Os autores acrescentam que educar para o futuro envolve mais do que somente

possibilitar que os alunos decidam suas trajetórias educacionais. Mas também requer que os docentes envolvidos desempenhem um papel ativo e responsável na formação de cidadãos críticos, reflexivos e éticos. Esse papel inclui o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem os alunos a enfrentarem e contribuir para as transformações sociais.

A formação educacional para o futuro transcende a simples oferta de escolhas aos alunos, exigindo uma atuação docente comprometida com a construção de assuntos críticos, reflexivos e éticos. O professor, como mediador do conhecimento, desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades e competências que capacitam os estudantes a compreenderem e intervir de forma significativa nas dinâmicas sociais em constante transformação. Dessa forma, a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas configura-se como um processo intencional que visa preparar cidadãos para enfrentar os desafios contemporâneos com autonomia. Assim, Teixeira et al. afirma que

A flexibilidade implica na organização do processo ensino-aprendizagem de modo a permitir que o estudante tenha diferentes perspectivas durante sua trajetória acadêmica. **Itinerários formativos flexíveis não permitir o avanço quando houver condições para isso**, ou garantir estudos de complementação em determinadas áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos que podem ser necessários em determinado momento do exercício da profissão, ou simplesmente de interesse do estudante (2019, p. 65, grifos nosso).

O MEC dando continuidade ao desenvolvimento das noções sobre itinerários formativos no ensino médio, institui o Programa Itinerários Formativos por meio da Portaria n.º 733/2021 (Brasil, 2021). O objetivo deste programa é coordenar o desenvolvimento do NEM, buscando apoiar a construção dos Projetos de Vidas dos jovens estudantes, promover uma formação integral e facilitar a integração dos alunos no mercado de trabalho. Para isso, o programa pretende ofertar suporte técnico e financeiro às redes de ensino. Adicionalmente, o Programa Itinerários Formativos é previsto para ser desenvolvido de maneira colaborativa entre a União, os estados e o Distrito Federal, sendo responsável também pelo monitoramento e avaliação do ensino médio com foco específico nos itinerários formativos. Em 9 de novembro de 2022, foi aprovado o Parecer n.º 7 (Brasil, 2022), que detalha

§ 2º A definição de itinerários formativos e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2022, p. 8).

Dessa maneira, torna-se fundamental que os itinerários formativos estejam alinhados às séries curriculares, de modo a contemplar as expectativas e necessidades dos jovens. Essa perspectiva já é enfatizada nos Referenciais para a Elaboração, que atribuem à instituição

escolar a responsabilidade por essa articulação. Historicamente, o ensino médio tem sido compreendido como uma etapa que não dá apenas continuidade à Educação Básica, mas também prepara os estudantes para sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, desempenha um papel essencial na formação integral do aluno enquanto cidadão. Assim, é necessário que os currículos escolares sejam reestruturados para atender a essas demandas, levando em consideração os interesses dos estudantes, a dinâmica da comunidade escolar e o contexto social inserido.

Em 31 de julho, foi aprovada a Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024), que trouxe algumas alterações nas diretrizes do ensino médio. Entre as mudanças, destaca-se a ampliação progressiva da carga horária mínima anual para 1.400 horas, segundo os prazos e metas estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, o Artigo 36 apresenta os itinerários formativos como parte diversificada e fundamental dessa etapa educacional.

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional [...] (Brasil, 2024).

A Lei evidencia que cada itinerário formativo deve se concentrar no aprofundamento de, no mínimo, uma das áreas do conhecimento ou da formação técnica e profissional. Além disso, cada instituição escolar deverá garantir a oferta de todas essas áreas, distribuídas em dois itinerários formativos com focos distintos, excetuando-se a formação técnica e profissional. Ademais, os sistemas de ensino, conforme a disponibilidade de vagas, poderão oferecer um segundo itinerário aos alunos concluintes ou egressos do ensino médio. As escolas deverão apoiar no desenvolvimento de programas ou projetos que orientem os estudantes na escolha do itinerário.

Também há a possibilidade de parcerias entre instituições públicas e privadas para apoiar e fortalecer as políticas educacionais. Essas colaborações pretendem promover o protagonismo estudantil e apoiar o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos. Entre as organizações privadas que vêm contribuindo para essas iniciativas, destacam-se a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e o Itaú Social. Como indica Silva, Fávero e Silveira (2023):

Em quase todos os estados analisados o Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional tem sido terceirizado para instituições privadas ou já manifestaram essa intenção. Do que já foi implementado, houve relatos de casos em que a totalidade ou parte da carga horária desse Itinerário é cumprida a distância, com vídeos gravados ou aulas pela televisão, gerando movimentos de resistência por parte de estudantes e suas famílias (Silva, Fávero e Silveira, 2023, p. 9).

Dessa forma, é importante destacar a influência neoliberal nesse processo, em que algumas dessas empresas poderiam assumir o desenvolvimento e a oferta dos itinerários formativos nas instituições de ensino. Silva, Fávero e Silveira (2023) ressaltam o aumento das relações entre os setores público e privado na formulação de políticas curriculares, uma característica que se intensificou nas últimas duas décadas. Institutos e fundações ligadas ao setor empresarial desempenham um papel de destaque, muitas vezes se posicionando como especialistas em educação e promovendo a necessidade de reformas. No entanto, essas entidades muitas vezes apresentam soluções que parecem ‘milagrosas’, apropriando-se de recursos públicos sem que haja uma melhoria significativa nos resultados educacionais.

Logo, a discussão sobre os itinerários formativos revela a complexidade desse componente no NEM. A análise das diretrizes e regulamentações, como a Portaria n.º 733/2021 (Brasil, 2021) e a Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 (Brasil, 2018), evidencia fortemente a intenção de promover uma educação mais personalizada, flexível e adaptada aos interesses dos estudantes. No entanto, a construção desses itinerários enfrenta desafios significativos para atender os itinerários nos mais diversos contextos.

Na próxima subseção, direcionaremos nosso foco será uma análise mais específica do cenário do ensino médio no estado do Rio Grande do Norte. Abordaremos as particularidades e os desafios do ensino médio potiguar, examinando como as políticas e os itinerários formativos estão sendo pensados nessa região.

2.3 O ENSINO MÉDIO POTIGUAR

A primeira versão do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP) (SUEM, 2021) foi elaborada em 2018 com o apoio de consultores da Fundação Vanzolini. No entanto, em 2019, a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN) solicitou ajustes no documento em resposta à aprovação da Resolução n.º 4/2018, que distribuiu novos referenciais para a criação dos itinerários formativos. Segundo o próprio documento, foi aceito pelos 167 municípios do estado, sendo desenvolvido de maneira colaborativa e democrática, com a participação ativa das comunidades escolares locais.

A elaboração da RCEMP foi coordenada pela Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC), em parceria com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs). Esse trabalho conjunto visou garantir que o referencial atendesse às necessidades e especificidades regionais, promovendo uma abordagem integrada e adaptada à realidade local. O RCEMP é estruturado em sete capítulos e, respeitando as características regionais, baseia-se

na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), no Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte, 2019) na BNCC (Brasil, 2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018). Dessa maneira, o ensino médio, como última etapa da Educação Básica, é compreendido como uma fase de aprofundamento das aprendizagens trilhadas no ensino fundamental, segundo o RCEMP:

Ele possibilita o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o mundo do trabalho, assim como para viver em comunidade, ter um bom senso crítico, enfrentar os problemas cotidianos e participar na definição de rumos coletivos, promovendo o aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias, a fim de exercer plenamente sua cidadania (2021, p. 14).

No RCEMP (SUEM, 2021) observa-se que a formação do aluno no ensino médio não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas, mas conforme aponta o documento, adota uma abordagem que também contempla aspectos éticos, políticos e estéticos. O foco é promover a formação integral do estudante como cidadão, ampliando sua compreensão e engajamento social. Também, traça o perfil dos alunos do Rio Grande do Norte com base em dados do IBGE (2018), revelando que uma parcela significativa dos estudantes enfrenta o desafio de conciliar trabalho e estudo devido às pressões econômicas, afetando aproximadamente 66% dos matriculados na rede estadual, segundo o RCEMP.

O RCEMP também é orientado pela Lei Estadual 10.659/2019 (Rio Grande do Norte, 2019) que estabelece princípios fundamentais para a educação no Rio Grande do Norte. Essa Lei enfatiza a importância de um ambiente escolar democrático, que promova novas e variadas estratégias de diálogo, além de garantir a liberdade pedagógica, afastando-se de práticas opressivas. Assim, esse Referencial indica que não tem a intenção de importar modelos rígidos, mas sim em fornecer diretrizes para a organização e o funcionamento da comunidade escolar, garantindo um espaço educativo mais inclusivo.

O processo de avaliação da aprendizagem, conforme delineado pelo RCEMP, constitui-se como um instrumento abrangente para a coleta e análise de informações relacionadas ao processo educacional. A abordagem proposta pelo RCEMP transcende o mero foco na aprovação ou reprovação dos alunos, colocando ênfase na reflexão crítica sobre o papel desempenhado tanto pelo professor quanto pela instituição educacional. Neste contexto, a avaliação é entendida como uma prática que deve promover a formação integral do estudante, ao invés de se restringir apenas a um veredicto sobre o desempenho acadêmico.

Seguindo o que propõe o RCEMP, a promoção de uma formação integral requer a articulação da perspectiva interdisciplinar entre a formação geral básica e os itinerários formativos oferecidos. Este enfoque interdisciplinar busca integrar conhecimentos e habilidades de diferentes áreas, proporcionando aos alunos uma experiência educacional mais contextualizada. A importância dessa articulação é acentuada pela necessidade de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição detalhe os contextos vivenciados pelos alunos e seus saberes prévios. A consideração desses fatores permite a construção de uma aprendizagem mais significativa e relevante, alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes.

Dessa maneira, o PPP, orientado pelo Referencial Curricular, assume um papel social e político fundamental ao incorporar as vivências dos alunos no processo de ensino. A abordagem do currículo deve ser compreendida como um conjunto de experiências educacionais que não apenas ampliam o conhecimento dos alunos, mas também desenvolvem competências essenciais para o exercício pleno da cidadania e a atuação no mercado de trabalho. Essa perspectiva curricular visa preparar os alunos para os desafios da vida cotidiana, equipando-os com as habilidades e os conhecimentos aplicáveis em diversos contextos.

As habilidades e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes são moldados por múltiplos fatores, incluindo as condições institucionais, as práticas docentes e as interações entre os diversos atores envolvidos. Dessa forma, o currículo não é apenas um conjunto de diretrizes fixas, mas um espaço dinâmico em negociação constante, refletindo a complexidade contextual.

Adicionalmente, o RCEMP estabelece que o ensino médio pode ser oferecido em tempo integral ou parcial, em horários diurno e noturno, e distribuído em diferentes modalidades, conforme a organização das 16 Diretorias Regionais de Ensino e Cultura (DIRECs). Este modelo flexível permite que as instituições de ensino atendam às diversas necessidades e realidades dos alunos, promovendo a inclusão e a diversidade no sistema educacional. O Referencial também enfatiza a importância da escola em acolher a diversidade de identidades e expressividades dos jovens, indicando que “[...] todas as juventudes deverão ser acolhidas, integralmente, pela escola e pelo Currículo” (RCEMP, 2021, p. 60).

Deste modo, o RCEMP é orientado pelas diretrizes do NEM, destacando a relevância do reconhecimento e valorização do protagonismo juvenil ao longo desta etapa de ensino. A abordagem proposta não busca somente atender às demandas educacionais atuais, mas também fortalecer o papel dos alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado, contribuindo para uma formação mais autônoma e engajada. Conforme aponta o documento do RCEMP (2021):

É primordial que o estudante entenda e exerça o papel de protagonista de sua história, ponderando a ética e a cidadania como valores essenciais; é papel da escola dispor de espaços para a promoção desse protagonismo, além de acreditar junto com o estudante no desenvolvimento de seu potencial, buscando contribuir para o desenho de seu projeto de vida (2021, p. 65).

Logo, um novo elemento essencial nas escolas precisa ser valorizado: a criação de espaços que promovam o protagonismo juvenil e contribuam para a formação integral dos jovens. No entanto, é importante reconhecer os desafios significativos que as instituições de ensino enfrentam para alcançar esse objetivo. Entre os principais obstáculos estão a insuficiência de recursos, a infraestrutura inadequada e a escassa formação docentes no que se refere as novas alterações. Esses fatores podem comprometer a capacidade da escola de desenvolver práticas que possibilitem a participação ativa dos alunos.

Além desses desafios estruturais, o próprio contexto em que o estudante está inserido pode impactar negativamente o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Questões relacionadas às desigualdades sociais, como a falta de recursos materiais e suporte familiar insuficiente, podem intervir diretamente no processo educacional e na capacidade dos alunos de se engajarem plenamente em sua formação. Concordamos com a seguinte afirmação:

Acreditamos que sejam mais emergenciais para essa mesma juventude, buscar soluções para as necessidades mais urgentes do hoje e que podem repercutir no amanhã. O contexto socioeconômico, por exemplo, é fator que pode influenciar na realização desses projetos. Aponta-se para a autonomia como se após a escola, o jovem por si só conseguirá ultrapassar os obstáculos para a realização de seu projeto de vida sem considerar o seu contexto familiar, quando sabemos que as famílias mais vulneráveis necessitam de uma fonte de renda para o sustento diário (Canuto; Oliveira, 2023, p. 14).

Portanto, a efetivação do protagonismo juvenil exige, até certo ponto, não apenas uma infraestrutura escolar adequada, mas também uma abordagem sensível às complexidades e adversidades que os estudantes enfrentam em seu contexto socioeconômico. A expectativa de que um aluno conseguirá superar todos os obstáculos de forma independente após concluir o ensino médio ignora as realidades dos diversos contextos familiares e socioeconômicos. Muitas famílias brasileiras, frequentemente enfrentando dificuldades financeiras, são forçadas a priorizar a sobrevivência diária em vez de planejar o futuro, o que pode limitar as oportunidades dos jovens de explorar e realizar seus interesses educacionais e profissionais. Em suma, a integração do protagonismo juvenil no ambiente escolar representa um avanço significativo rumo a uma educação mais inclusiva e integral. No entanto, para que esse ideal se concretize efetivamente, é crucial que as instituições de ensino enfrentem e superem os desafios estruturais e contextuais que podem obstruir esse processo.

Logo, a construção de uma prática educativa que valorize o protagonismo juvenil pode requerer um compromisso abrangente por parte das escolas, formuladores de políticas e comunidades. A viabilização da proposta de formação integral depende de um esforço conjunto para enfrentar os desafios contextuais, buscando superar obstáculos e contextualizar às diferentes realidades educacionais. Ao abordar esses desafios com uma perspectiva global e inclusiva, formando os jovens para desempenharem papéis ativos e transformadores em suas comunidades e no mundo. A seguir, examinaremos o panorama do ensino médio no Rio Grande do Norte, com especial atenção à proposta de itinerários formativos apresentada pelo Referencial Curricular do estado.

2.3.1 Itinerários formativos no Ensino Médio Potiguar

Nesta subseção, concentraremos nossa atenção no contexto específico dos itinerários formativos do Ensino Médio Potiguar, explorando as abordagens dos itinerários na região. Os itinerários formativos propostos pelo Referencial do RN indicam que a carga horária dedicada a esses itinerários será inicialmente menor no 1º ano e se expandirá nos anos subsequentes. Em contraste, a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB) seguirá o processo inverso. Na 1ª série, os itinerários serão compostos por duas unidades curriculares: projeto de vida e disciplinas eletivas. O projeto de vida é concebido tanto como uma unidade curricular quanto como uma prática pedagógica transversal. Juntamente com as disciplinas eletivas, seu objetivo é proporcionar oportunidades para a experimentação e o fortalecimento das escolhas ao longo do percurso formativo.

Seguindo as diretrizes para os itinerários formativos do RCEMP (2021), observamos que eles são definidos como “[...] uma estratégia de flexibilização curricular que promove o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens, visando a articulação da instituição escolar com os anseios da comunidade em que está inserida e o fomento ao protagonismo estudantil” (RCEMP, 2021, p. 541). Dessa forma, são vistos como uma oportunidade para promover a interação entre as áreas do conhecimento e atender às necessidades da comunidade escolar. Além disso, conforme afirmado pelo Referencial Curricular Potiguar, os itinerários formativos estão alinhados com as metas do PNE (2014) e do Plano Estadual de Educação (PEE-2016), que buscavam a criação de currículos flexíveis e diversificados, como pode ser visualizado a partir da seguinte afirmação:

O objetivo dos Itinerários é desenvolver habilidades específicas e estão organizados em unidades curriculares pré-estabelecidas e outras a serem definidas pelas escolas. Os mesmos são compostos por Trilhas de Aprofundamento propedêutico e/ou Trilha de Educação Profissional e Tecnológica, Unidades Curriculares Eletivas, Projeto de

Vida e Língua Espanhola e/ou Língua Materna. Na oferta das escolas em tempo integral estão incluídas Atividades Integradoras e Oficinas Formativas. Essa composição é passível de reestruturação a depender das necessidades específicas de cada oferta de ensino (RCEPM, 2021, p. 542-543).

Dessa forma, a flexibilidade proposta, ao permitir a reestruturação da composição dos itinerários conforme as necessidades específicas de cada oferta de ensino, pode ser vista tanto como uma vantagem quanto como um desafio. Por um lado, essa modificação permite que as escolas atendam às demandas locais; por outro, pode gerar desigualdades na oferta, caso não haja uma supervisão adequada, na tentativa em garantir que as instituições possuam condições mínimas de desenvolver os itinerários. Quanto à organização curricular dos itinerários, o RCEMP estabelece que

As Trilhas são compostas por um conjunto de unidades curriculares das áreas de conhecimento e/ou da Educação Profissional e Tecnológica, organizadas de forma coesa, a fim de aplicar, utilizar e aprofundar as aprendizagens, habilidades e competências da Formação Geral Básica, como também as competências profissionais. As Unidades Curriculares são desenvolvidas em carga-horária pré estabelecida e distribuídas no percurso das Trilhas, podendo envolver duas ou mais áreas de conhecimento e/ou EPT (RCEMP, 2021, p. 543).

As Trilhas de Aprofundamento devem ser planejadas para atender ao perfil e aos interesses dos jovens, considerando o contexto e o ambiente em que estão inseridos. A expectativa é de promover o exercício da cidadania e a inclusão dos estudantes na sociedade. Já as Unidades Curriculares Eletivas devem ser ofertadas de modo que as escolhas e interesses dos alunos sejam atendidas. Segundo o RCEMP, essas unidades devem possuir caráter interdisciplinar e sua organização deve seguir as competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento, sendo guiadas pelos eixos estruturantes dos itinerários. Outra característica importante das eletivas é que elas são elaboradas de forma independente pelas instituições de ensino, em uma base semestral, alinhadas as demandas dos jovens e priorizando a utilização de metodologias ativas. O RCEMP estabelece que as habilidades dos itinerários estão associadas às competências gerais da BNCC e às habilidades dos eixos estruturantes das áreas do conhecimento e da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, os itinerários formativos estão articulados com a Formação Geral Básica, visando aprofundar e expandir os conhecimentos oferecidos.

No contexto da Escola Estadual Moreira Dias, os itinerários formativos selecionados, para o ano de 2024, estão representadas no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Itinerários formativos da Escola Estadual Moreira Dias

TRILHA DE APROFUNDAMENTO	UNIDADE CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO
-----------------------------	-----------------------	--------------------------

O impacto da evolução tecnológica na saúde física e mental das pessoas	UC1: O <i>marketing</i> da lucratividade na tecnologia	Ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias
	UC2: Radioatividade: perigo invisível	
	UC3: Saúde X Informação: o que é fato, o que é <i>fake</i> ?	
	UC4: O <i>E-lixo</i> e a molécula da vida	
	UC5: A evolução dos equipamentos eletrônicos: da pilha ao chip	
	UC6: O avanço tecnológico e a expectativa de vida	
Política, cidadania e saúde: a produção de discursos na contemporaneidade	UC1 - Um jeito arretado de <i>conocer</i>	Ciências humanas e sociais aplicadas e linguagens e suas tecnologias
	UC2 - O tabuleiro da história: o jogo cidadão	
	UC3 - Linguagens nos espaços urbanos e rurais e seus atores	
	UC4 - Arte, região e manifestações culturais	
	UC5 - Fato ou <i>fake</i> ?	
	UC6 - O jovem e o protagonismo político	
Eu, você e o outro: o jovem democrático	UC1 - O discurso representativo do eu, do você e do outro.	Linguagens e suas tecnologias
	UC2 - <i>How do i deal with the different?</i>	
	UC3 - Encontros de arte, identidades e culturas	
	UC4 - O reflexo do corpo cultural	
	UC5 - <i>¡ Yo, tu y el otro! el derecho a la palabra</i>	
	UC6 - <i>Literacias Estudiantis</i> : uma incursão na literatura potiguar-	
Eita Nordeste arretado! Espantando os fantasmas do atraso	UC1 - Nordeste: inventado, mas potente	Ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias
	UC2 - Socioecologia do Nordeste	
	UC3 - A arte da filosofia inspirada na vida	

	UC4 - Se tudo é energia... estamos todos interligados UC5 - As riquezas do nordeste e sua influência na sociedade atual UC6 - Os impactos do extrativismo sustentável da biodiversidade da caatinga na economia do nordeste	
Somos oito milhões de habitantes e agora!	UC1 - A “fistemática” na produção das energias do RN UC2 - Fósseis: pra quê te quero? UC3 - Os números por trás da produção de alimentos UC4 - Mais gente, mais lixo UC5 - TEC no lixo UC6 - #mudarparaimpactar	Ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias
O sertão ou o SERTão nordestino?	UC1 - Do Cordel a Caatinga, o Nordeste Nos Ensina UC2 - Sertãoomania: Do Rastapé ao "Bate Cabeça" UC3 - Minha(s) Identidade(s) UC4 - Cultura em Movimento UC5 - Oxe? ;Vale! UC6 - E Se Fosse Eu? Discursos e Estereótipos nos Espaços Físicos e Digitais	Ciências humanas e sociais aplicadas e linguagens e suas tecnologias

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Observamos a diversidade de itinerários e a necessidade da formação contínua dos docentes envolvidos nesse processo, diante da complexidade dessa nova estrutura curricular. De maneira geral, essa proposta depende, também, da possibilidade das escolas em integrar esses diversos elementos coesamente e de fornecer suporte contínuo para os docentes e estudantes ao longo de seu percurso formativo.

Dessa maneira, o Referencial Curricular Potiguar reforça a demanda dos docentes de se apropriarem de conhecimentos que os levem a práticas educacionais transformadoras e no

aprofundamento de saberes significativos para os estudantes. Ademais, enfatiza que o planejamento pedagógico deve ter como ponto de partida as expectativas e os interesses dos estudantes do ensino médio, assim, possibilitando o maior envolvimento dos jovens no processo de ensino e aprendizagem, provocando mais significado. Logo, ao considerar esses delineamentos, o trabalho docente não deve ser visto apenas como transmissão de conhecimento, como afirma Freire (2016), ensinar não se resume em transferir conhecimento, mas em criar condições para a sua própria construção. Dessa forma, ao ressignificar a atuação docente, possibilita-se a construção de sentido e relevância para os estudantes, preparando-os para além da escola. Promova-se um ensino que vai além da simples transmissão de conteúdo, transformando a vida dos jovens e criando um ambiente educativo mais envolvente, que tem em vista transformar a vida dos jovens, criando um espaço educativo mais engajado e conectado com as realidades e aspirações dos alunos.

3 RELAÇÕES ENTRE O NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Por meio das recentes modificações no ensino médio notamos a relevância em analisar as políticas desta etapa da Educação Básica. A proposta do NEM foi indicada para ocorrer de maneira gradual, completando esse ciclo em 2024, em todas as séries do ensino médio. Essa proposta trouxe diversas modificações e exigências para as escolas desta etapa de ensino, entre elas: o aumento da carga horária escolar; a tentativa de priorizar o desenvolvimento os projetos de vidas dos jovens estudantes; e a noção de garantir a maior flexibilidade curricular com a ideia dos itinerários formativos.

A instituição escolar tem o dever de ofertar no mínimo dois tipos de itinerários, que deverão seguir uma ou mais das quatro áreas do conhecimento. Dessa maneira, como propõem a BNCC do ensino médio, os itinerários deverão atender as demandas dos contextos locais e perceber as possibilidades a partir dos recursos existentes nas instituições, assim, percebermos a complexidade em atender a proposta dos itinerários formativos.

A necessidade de adaptar os itinerários formativos às especificidades e realidades de cada comunidade escolar implica em um entendimento aprofundado das características sociais, culturais e econômicas locais. Isso exige um esforço de personalização que pode ser exigido, principalmente nos diversos contextos.

Independentemente das discussões teóricas que envolvem o estado do conhecimento ou demais tipos, o que realmente nos interessa é identificar elementos que nos permitam avançar na compreensão do objeto de estudo. A pesquisa acadêmica, especialmente em áreas tão dinâmicas quanto a educação, exige uma constante busca por referências, dados e análises que possam orientar e fundamentar as nossas investigações. Nesse sentido, não se trata apenas de explorar o panorama teórico ou mapear as produções acadêmicas existentes, mas também de encontrar conexões que possam enriquecer e aprofundar a análise do problema em questão.

Considerando a relevância e os impactos das mudanças no ensino médio nas escolas, nos aproximamos de Romanosky e Ens (2006), que afirmam: “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (Romanosky; Ens, 2006, p. 40). Dessa forma, ao contrário do conceito de estado da arte, que se propõe a explorar uma área mais ampla do conhecimento, acreditamos que a abordagem do estado do conhecimento nos oferece uma maior proximidade com os descritores específicos da pesquisa.

Além disso, concordamos que “O ‘Estado do Conhecimento’, por exemplo, é um tipo de pesquisa que, ao sinalizar sua intenção de inventariar a produção acadêmica existente em determinada área, o faz a partir de um setor específico” (Medeiros, Fortunato e Araújo, 2023, p. 12). Essa abordagem permite uma investigação minuciosa dos aspectos das pesquisas, oferecendo uma análise mais detalhada dos dados fornecidos pelos estudos.

Nesse sentido, desenvolvemos um estado do conhecimento sobre os itinerários formativos e o Novo Ensino Médio, cobrindo o período de 2018 a 2024. Realizamos uma análise aprofundada dos aspectos metodológicos empregados nas pesquisas sobre o tema, examinando as abordagens, técnicas e procedimentos utilizados pelos pesquisadores. Também investigamos o referencial teórico que embasou essas investigações, buscando identificar as principais teorias, conceitos e autores que influenciaram o estudo dos itinerários formativos no ensino médio. Nosso objetivo foi identificar tendências, lacunas e contribuições significativas, proporcionando uma visão crítica e aprofundada sobre a evolução e a implementação do NEM no contexto educacional brasileiro. Durante a realização do estado do conhecimento, buscamos produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 13 de junho e 5 de julho de 2024. Utilizamos os descritores ‘Itinerários Formativos’ e ‘Novo Ensino Médio’ para direcionar nossa pesquisa. Considerando a aprovação da Lei n.º 13.415 em 2017, delimitamos o período de análise entre 2018 e 2024, visando focar nas pesquisas mais recentes e, assim, proporcionar uma análise mais precisa e relevante sobre o tema.

Na seleção dos trabalhos, priorizamos aqueles que abordavam tanto os itinerários formativos quanto o Novo Ensino Médio. Excluímos da análise os estudos que tratavam exclusivamente de um desses temas, garantindo que nossa investigação fosse centrada na interseção entre os dois assuntos. No entanto, alguns estudos foram excluídos por abordarem temas distintos: alguns focavam na formação docente no Novo Ensino Médio, outros tratavam do Ensino Médio Integrado, e alguns se concentravam exclusivamente na implementação do Novo Ensino Médio sem considerar os itinerários formativos. Além disso, uma dissertação inicialmente selecionada foi descartada da análise por apresentar resultados duplicados na BDTD. Após uma leitura preliminar das 25 pesquisas sugeridas pela BDTD, identificamos 10 trabalhos relevantes para o objetivo do estado do conhecimento. Desses, 7 são dissertações e 3 são teses, todos com uma conexão significativa à área do ensino, itinerários formativos e à proposta do NEM.

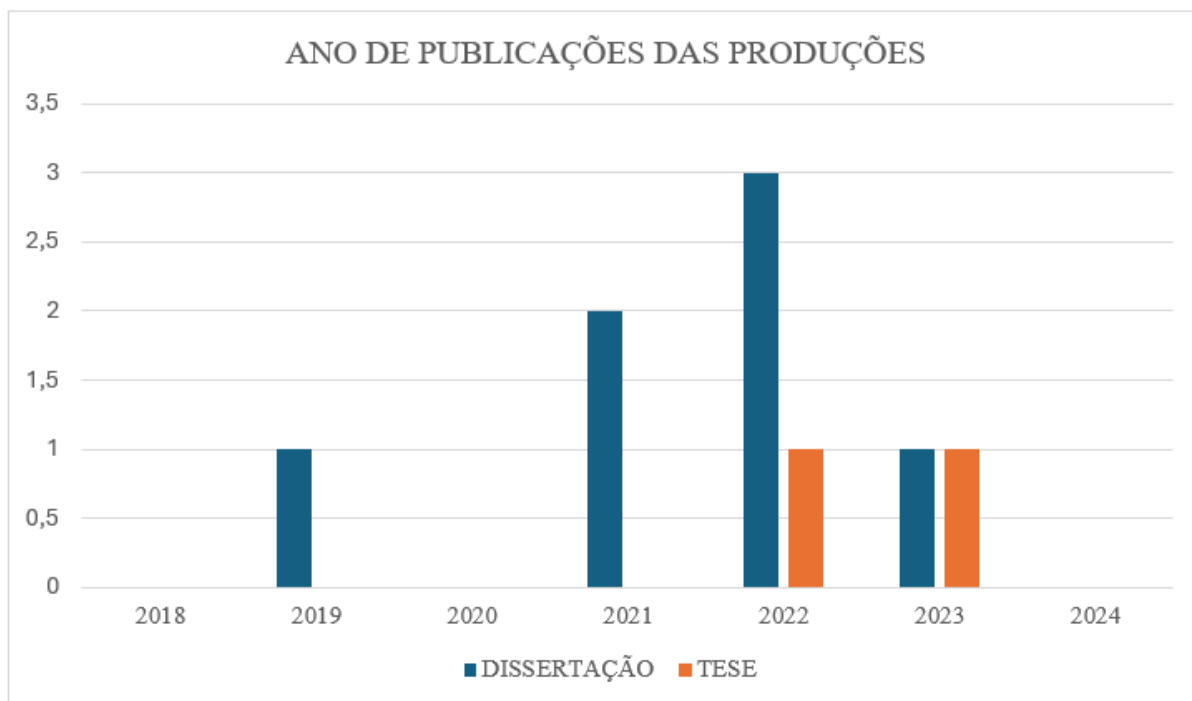
Gráfico 1: Publicações ao longo dos anos de 2018-2024

Gráfico 1 - Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constatamos que não houve publicações em 2018 sobre itinerários formativos e o Novo Ensino Médio. Acreditamos que essa ausência se deve ao fato de a Lei nº 13.415, que instituiu o Novo Ensino Médio, ter sido aprovada apenas em 2017, o que gerou um tempo insuficiente para a produção de estudos sobre a nova legislação. Em 2019, identificamos uma dissertação alinhada com o objetivo de nossa pesquisa que tem em vista compreender a construção dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio.

Em 2020, não foram encontradas publicações compatíveis, possivelmente em decorrência da pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2)³. Em 2021, encontramos duas dissertações relacionadas ao tema. O ano de 2022 foi o mais produtivo, com três dissertações e duas teses sobre itinerários formativos e o Novo Ensino Médio. Já em 2023, localizamos uma dissertação e uma tese sobre o assunto. Até julho de 2024, não foram identificadas outras pesquisas que se encaixassem nessa temática.

O primeiro trabalho, dissertação, intitulado **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa** (Chagas, 2019)⁴ teve como objetivo analisar as discussões e regulamentações relacionadas à

³ A pandemia ocasionada pelo COVID-1 exigiu medidas de isolamento social e as restrições impostas naquele período dificultaram o acesso a campos de pesquisa e a coleta de dados.

⁴ Trabalho orientado por Maria Beatriz Luce.

implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS), com foco nas disputas no campo educacional. Os resultados mostraram que as propostas do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual da Educação (Seduc) do RS estão alinhadas com um projeto educacional voltado para interesses econômicos, sem abordar adequadamente problemas estruturais e de formação docente. Em contraste, o Centro de Estudos e Desenvolvimento (CEED) apresentou resistência às mudanças, defendendo uma educação integral, embora sua posição esteja em risco devido a novos movimentos. A pesquisa apontou o ano de 2019 foi identificado como decisivo, com a realização de um projeto-piloto do “Novo Ensino Médio” em 301 escolas, que pode determinar o futuro das políticas educacionais no estado.

O segundo trabalho, dissertação denominada **Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria-RS** (Silva, 2021)⁵, visou entender a visão das gestoras escolares das escolas-piloto de Santa Maria sobre os itinerários formativos e conhecer as preferências dos estudantes em relação aos itinerários. A pesquisa apontou que a principal preferência dos alunos é pelo Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional. No entanto, para atender a essa demanda, é crucial que o Estado invista substancialmente em recursos e infraestrutura para garantir que essa educação técnica seja oferecida de maneira equitativa a todos os estudantes de Santa Maria, sem comprometer a formação integral e cidadã dos alunos.

No terceiro trabalho, dissertação intitulado: **A tradução da política dos itinerários formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do novo ensino médio** (Miranda, 2021)⁶, teve o objetivo de analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com foco nas decisões tomadas em 2019 para a construção do plano de flexibilização curricular, incluindo os itinerários formativos. Essa análise apontou várias lacunas nos procedimentos executados pela escola-piloto. Houve uma ausência de uma agenda de ações e observações claras sobre os processos praticados. Além disso, alguns membros da escola demonstraram pouca compreensão do modelo de flexibilização curricular a ser implementado. Foi constatada a falta de procedimentos avaliativos para medir as competências e habilidades dos alunos e a ausência de ações da escola para lidar com os resultados insatisfatórios de aprendizagem no novo cenário de ensino.

O quarto trabalho, dissertação, **Investigação do desenvolvimento de um itinerário formativo na área da administração: uma aplicação do ensino do empreendedorismo no**

⁵ Trabalho orientado por Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto.

⁶ Trabalho orientado por Marcello Ferreira.

colégio técnico “José Bonifácio” (Brusco, 2022)⁷ teve como objetivo de a pesquisa criar um itinerário formativo para escolas de Ensino Médio que desenvolvesse competências empreendedoras nos alunos, alinhado ao Novo Ensino Médio e à nova BNCC. O trabalho apontou que no desenvolvimento do percurso enfrentaram limitações, como dificuldades na obtenção de dados devido à pandemia de COVID-19 e falta de tempo para acompanhar a execução completa do itinerário e avaliar seu impacto. A relação entre educação empreendedora e essas novas diretrizes educacionais ainda são pouco exploradas, devido à recente implementação.

O quinto trabalho, tese, **Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista** (Cavalcanti, 2022)⁸ teve a finalidade de analisar documentos e compreender como os professores de Física das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo percebem e interpretam processos como a flexibilização curricular e os itinerários formativos, aspira identificar desafios e oportunidades que os professores enfrentam ao adaptar-se às mudanças promovidas pela reforma, além de explorar como esses processos impactam suas práticas pedagógicas e o ensino da Física nas escolas públicas. A pesquisa indica que a implementação do NEM tem provocado tensão, desconforto, ansiedade e incerteza entre os docentes, também, observa-se que há pouca discussão e preocupação com as questões mais amplas relacionadas ao debate curricular, enquanto a maioria das preocupações dos professores está voltada para os desafios específicos dos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Física.

O sexto trabalho, dissertação, **Alfabetização financeira para o Ensino Médio: uma proposta de itinerário formativo** (Menezes, 2022)⁹ teve a finalidade uma proposta de itinerário para o ensino médio, de forma eletiva abordando a alfabetização financeira. A dissertação possui como objetivo possibilitar subsídios para que escolas e professores desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes, possibilitando aos alunos alcançarem o nível básico em Alfabetização Financeira. Ao fornecer sugestões de aulas e atividades práticas, busca-se não apenas melhorar o entendimento financeiro dos estudantes, mas também prepará-los para tomar decisões conscientes e responsáveis em suas vidas cotidianas.

O sétimo trabalho, tese, **O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio** (Ivo, 2022)¹⁰ tem o objetivo analisar o

⁷ Trabalho orientado por Elton Eustáquio Casagrande.

⁸ Trabalho orientado por Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

⁹ Trabalho orientado por Simone Vasconcelos da Silva.

¹⁰ Trabalho orientado por Antonio Chizzotti.

desenvolvimento pedagógico e curricular da proposta do Itinerário Formativo, intitulado Escola de Negócios-Empreendedorismo, por meio do projeto implementado nas séries iniciais do Ensino Médio do Colégio Visconde de Porto Seguro. A pesquisa conclui que a proposta atinge seus objetivos pedagógicos, ampliando e aprofundando as aprendizagens, consolidando a formação integral, promovendo valores universais e desenvolvendo habilidades como autonomia, criatividade, diálogo, participação e criticidade. Considera-se viável a aplicação dessa proposta em outras escolas, especialmente em instituições públicas brasileiras, caso sejam realizadas adaptações conforme o contexto de cada escola.

O oitavo trabalho, dissertação, **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos** (Kozakowski, 2022)¹¹ apresenta como objetivo a investigação da organização e implementação do “Novo” Ensino Médio, considerando a proposta de organização curricular em Tempo Integral, a ampliação da carga horária e os Itinerários Formativos. A pesquisa aponta que embora a reforma esteja em período de implementação, é possível notar que as mudanças no ensino médio e na educação profissional são moldadas pelas demandas do capitalismo. As evidências indicam que o processo de mercantilização da educação está associado ao avanço da privatização. A reforma possibilita a reafirmação da publicização que, em alinhamento com o sistema capitalista, compromete a qualidade do ensino médio e da formação profissional.

O nono trabalho, dissertação, **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a educação física escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio** (Machado, 2023)¹² teve em vista analisar os processos de ensino na Educação Física implementados nas aulas ministradas pela professora-pesquisadora no NEM, nos itinerários formativos da área de Linguagens e suas Tecnologias. A pesquisa considera que o NEM enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até socio educacionais, com mais aspectos negativos do que positivos. Ademais, o estado de São Paulo, ao iniciar a implementação do NEM antes do prazo estabelecido pelo MEC, acarretou muitas dúvidas e inseguranças tanto nos alunos quanto nos professores, especialmente em relação aos itinerários.

O décimo trabalho, tese, **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática** (Corrêa, 2023)¹³ objetivou entender a atuação dos envolvidos na política do NEM nos contextos de elaboração de textos e prática no cenário educacional do RS. Os dados revelam as disputas

¹¹ Trabalho orientado por Edaguimar Orquiza Viriato.

¹² Trabalho orientado por Glauco Nunes Souto Ramos.

¹³ Trabalho orientado por Luís Armando Gandin.

em torno do currículo nas etapas iniciais dos itinerários, os conflitos e resistências dos responsáveis pela elaboração do Referencial Curricular Gaúcho na construção do documento, e as disputas sobre os fundamentos da política durante esse processo. No contexto da prática institucional, as análises mostram as contradições na implementação da política escolar, aprofundando a precarização do trabalho docente como consequência da flexibilização curricular e das implicações políticas na estrutura curricular. As informações indicam que a política é reinterpretada e ajustada na escola por meio de processos complexos de interpretação e tradução. Com base na teoria da práxis, as análises destacam que esses processos são guiados reflexivamente por pressupostos pedagógicos e ideológicos, pelos conhecimentos dos docentes, e pelas estratégias de adaptação dos professores à política, considerando as respostas dos alunos e as condições materiais da escola.

Observamos publicações nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, o que pode ser atribuído ao maior acesso dessas regiões a programas de pós-graduação. Apenas uma publicação foi originária da região Centro-Oeste, especificamente de Brasília. Não encontramos publicações nas regiões Nordeste e Norte que atendessem aos objetivos de nossa pesquisa na base de dados da BDTD. Isso evidencia a necessidade de expansão e fortalecimento dos programas de pós-graduação nessas regiões, além de destacar a importância de realizar e divulgar pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, considerando o impacto dessa política educacional.

Assim, o Sudeste foi a região que mais produziu pesquisas relacionadas às temáticas abordadas, com 3 dissertações e 2 teses. A região Sul aparece em seguida, com 3 dissertações e 1 tese. A região Centro-Oeste contribuiu com 1 dissertação. Esses dados estão organizados no quadro abaixo para melhor visualização.

QUADRO 2 - Distribuição das publicações por região

DISTRIBUIÇÃO DAS PUBLICAÇÕES POR REGIÃO		
REGIÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
SUDESTE	2	3
SUL	1	3
CENTRO-OESTE	NÃO CONSTA	1
NORDESTE	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA
NORTE	NÃO CONSTA	NÃO CONSTA

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Além disso, tivemos em vista analisar as metodologias utilizadas nas pesquisas selecionadas. Observamos que, entre os estudos analisados, 8 (oito) adotaram uma abordagem qualitativa, enquanto 2 (duas) combinaram aspectos quantitativos e qualitativos. Segundo Minayo (2001, p. 22), as pesquisas qualitativas “trabalham com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. De maneira geral, essas pesquisas procuram compreender e investigar como está ocorrendo o processo de implementação curricular dos itinerários formativos na proposta do NEM.

Entre os estudos analisados, sete utilizaram a abordagem de análise documental, focando em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, além de atas de reuniões, projetos e relatórios. Ainda, duas pesquisas combinaram a análise documental com uma revisão bibliográfica, utilizando literatura existente para enriquecer seus estudos.

Outro ponto relevante nas metodologias observadas foi a aplicação de questionários e entrevistas com professores, gestores e alunos. As entrevistas oferecem ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, permitindo uma visão mais detalhada sobre o contexto da pesquisa, bem como as dificuldades e experiências vivenciadas pelos participantes.

Na continuidade de nossa análise, examinamos os referenciais teóricos utilizados nas pesquisas. Todas as pesquisas consultadas fazem referência a documentos como a BNCC, a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, entre outros normativos que regulam o ensino médio. Esses documentos são fundamentais para compreender as mudanças na estrutura do ensino médio e as características dos itinerários formativos.

Outrossim, notamos que autores como Ball (1992; 1994; 2016), Mainardes (2006; 2018), Frigotto (2016; 2017), Kuenzer (2017; 2021) e Ferretti (2018) são amplamente citados nas discussões sobre políticas educacionais e curriculares. Esses autores fornecem uma base teórica para debater as transformações no campo da educação, especialmente no que se refere à formulação e produção de políticas públicas.

Conforme mencionado anteriormente, nosso referencial teórico está alinhado com os estudos de Stephen Ball e Richard Bowe sobre a abordagem do ciclo contínuo de políticas e a atuação das políticas. Esses estudiosos argumentam que as políticas educacionais não são implementadas linearmente; em vez disso, são realizadas além da simples elaboração dos textos normativos. Assim, é essencial analisar como as políticas são ressignificadas na prática, considerando as possibilidades de contextualização e recontextualização ao longo do processo de implementação. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016):

A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de

forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução — que obviamente é (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 13 – 14).

Dessa maneira, o processo político assume diferentes sentidos para os atores envolvidos nessa atividade complexa. Assim, podemos entender que cada docente ressignifica sua prática a partir das políticas propostas, tendo em vista as suas vivências, as compreensões sobre a política e diante os fatores que influenciam diretamente sua prática, como o contexto escolar.

Com base nas pesquisas comprovadas, observa-se que a análise das políticas educacionais não pode ser simplificada. Os estudos analisados destacam a importância de considerar os interesses, demandas, disputas e demais fatores que influenciam sua elaboração. Além disso, evidenciam que as propostas políticas são constantemente ressignificadas a partir de diferentes contextos — estadual, municipal e local. Nesse sentido, tanto a política do Novo Ensino Médio quanto os itinerários formativos passam por processos de contextualização e recontextualização, ajustando-se às particularidades.

Em conformidade com as reflexões de Cavalcanti (2022), a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) gerou diversas dúvidas e incertezas no trabalho docente, evidenciando a necessidade de um debate mais aprofundado sobre o currículo dessa etapa. As pesquisas demonstradas, a partir das entrevistas com profissionais da educação, apontam uma preocupação crescente e uma resistência significativa dos docentes em relação à reforma. Essa resistência é especialmente focada nas disputas curriculares, especialmente no que se refere à definição e estruturação dos itinerários formativos.

As pesquisas evidenciam lacunas significativas na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), apontando desafios que vão desde a adequação à carga horária até a apropriação limitada da proposta por alguns dos envolvidos, além de questionamentos sobre o processo avaliativo. Esses aspectos mostram a complexidade da execução da reforma e a necessidade de um monitoramento criterioso para que seus objetivos sejam atendidos. A resistência dos docentes, além de refletir sobre as dificuldades práticas enfrentadas no cotidiano escolar, sublinha a importância de um diálogo mais construtivo e de estratégias de apoio adequadas para garantir uma transição mais suave e bem-sucedida para o novo modelo

Os autores, Brusco (2022), Machado (2023), Menezes (2022) e Ivo (2022), em suas investigações, buscaram examinar e avaliar a construção e o desenvolvimento dos itinerários formativos em contextos distintos. Embora suas pesquisas não estejam diretamente interligadas, elas revelam restrições comuns, como a falta de tempo para análises apresentadas e dúvidas frequentes tanto por parte dos alunos quanto dos professores. No entanto, os autores esperam

que as suas investigações possam, de alguma forma, contribuir para a prática docente e para as instituições de ensino, fomentando a criação de ideias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

Conforme discutido anteriormente, nossa proposta foi traçar um panorama abrangente sobre os itinerários formativos e o NEM, baseando-nos em 10 estudos selecionados conforme critérios estabelecidos e nas teses e dissertações disponíveis na BDTD.

A análise desses trabalhos permitiu identificar os procedimentos metodológicos adotados em cada pesquisa. Foram observadas diversas transformações na estrutura do ensino médio brasileiro, com destaque para a introdução da flexibilidade curricular fornecida pelos itinerários formativos. Com base no referencial teórico consultado, constatou-se que as políticas educacionais estão passando, constantemente, por processos de contextualização e recontextualização nas instituições de ensino.

Durante a revisão das teses e dissertações, foram identificadas algumas lacunas relacionadas a essa política, como as dinâmicas de carga horária dos professores e as necessidades estruturais das escolas. No entanto, alguns estudos destacaram o desenvolvimento dos itinerários formativos, descrevendo as experiências vivenciadas durante sua implementação. Esses relatos possibilitam uma compreensão das práticas e dos desafios enfrentados na implementação das novas diretrizes atuais.

A análise das pesquisas selecionadas possibilitou uma visão das nuances envolvidas no processo de construção dos itinerários formativos, permitindo uma análise das condições em que essa política tem sido aplicada. A sobrecarga horária dos professores e as deficiências na infraestrutura escolar surgem como desafios evidentes, mas os relatos também destacam iniciativas criativas e experiências positivas decorrentes da prática. Esse processo, mesmo diante das lacunas, tem gerado reflexões valiosas sobre a adequação das diretrizes aos contextos regionais e locais. Os estudos não só expõem os problemas, mas também apontam possíveis caminhos para o aprimoramento das estratégias formativas, incentivando um diálogo mais efetivo entre gestores, professores e formuladores de políticas públicas. Ao registrar e analisar as experiências vivenciadas, essas pesquisas assumem um papel fundamental no aprimoramento dos itinerários formativos, ao fornecer subsídios que possibilitam o aprofundamento, planejamento e possíveis melhorias dessas propostas.

Na seção seguinte, abordaremos o processo de construção das políticas educacionais a partir de uma perspectiva descentrada, com base em autores como Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006; 2018), Ball, Maguire e Braun (2016), Oliveira (2018) e Santos (2016).

4 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS EM DISPUTAS

Nesta seção, analisamos a construção das políticas como um processo complexo, dinâmico e em constante ressignificação, com base na perspectiva de autores que adotam uma visão descentrada. Discutiremos como esse processo adquire novas significações segundo o contexto.

4.1 OS SENTIDOS DO CONTEXTO E DO CURRÍCULO

Inicialmente, é importante destacar que nossa compreensão adota uma perspectiva descentrada. Em vez de buscar uma significação fixa e definitiva para os fenômenos, reconhecemos a natureza fluida e em constante transformação dos conceitos. Dialogamos com autores que nos auxiliam a entender as significações como provisórias, moldadas conforme o contexto específico. Dessa forma, essas significações são ajustadas à medida que surgem novas demandas, influências e disputas. Essa abordagem permite uma visão mais dinâmica e flexível, refletindo a complexidade dos processos em análise.

Entendemos o contexto como “os movimentos realizados pela escola, (re)construindo sentidos globais e locais, em várias direções e em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola” (Santos, 2016, p. 102). As instituições estão em constante interação com contextos mais amplos, tanto internacionais quanto nacionais, e, ao fazer isso, devem considerar as particularidades e demandas da comunidade em que estão inseridas. A construção curricular deve ser um processo colaborativo, no qual diferentes perspectivas e experiências são valorizadas, contribuindo para a criação de um currículo significativo para todos os envolvidos.

Contudo, reconhecemos que o termo currículo tem evoluído e adquirido diversas conotações ao longo dos anos. Tradicionalmente, o currículo foi associado a aspectos como conteúdos, competências e habilidades a serem ensinados em sala de aula, às vivências escolares dos alunos, ao planejamento institucional e pedagógico, e aos processos avaliativos.

No entanto, o entendimento de currículo vai além desses componentes. Lopes e Macedo (2011), por exemplo, oferecem contribuições inovadoras para uma compreensão mais aprofundada desse elemento. Eles argumentam que o currículo não deve ser visto como um conjunto de tópicos a serem abordados ou uma estrutura fixada a ser seguida, mas sim como um processo dinâmico e interativo que reflete às realidades e necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Lopes e Macedo (2011) enfatizam que o currículo deve ser visto como um espaço de construção contínua, na qual a interação entre o conhecimento formal escolar e as vivências dos alunos desempenha um papel crucial. Essa perspectiva sugere que o currículo é um processo que envolve a integração de múltiplas dimensões, como o contexto social e cultural dos estudantes, as metas educacionais e as práticas pedagógicas. Portanto, a visão das autoras enriquece nossa compreensão da produção curricular ao enfatizar sua natureza instável e contextualizada, desafiando-nos a considerar não apenas o que é ensinado, mas também como e por que é ensinado, e como o currículo pode evoluir para atender às demandas e desafios contemporâneos.

Lopes e Macedo (2011) destacam que a construção curricular deve ser um processo inclusivo, envolvendo tanto alunos quanto professores. As autoras criticam as abordagens tradicionais, que retratam a escola e o currículo como instrumentos de controle social. Segundo Lopes e Macedo (2011)¹⁴, Michael Apple argumenta que a ênfase nos sistemas de avaliação focados em resultados posiciona o currículo como a estrutura dominante no trabalho docente. Esse foco gerou debates sobre quais conhecimentos devem ser incluídos no currículo, quem deve definir esses conteúdos e quais culturas serão representadas. A partir dessa perspectiva, a elaboração curricular passou a ser entendida como um processo social que reflete as determinações de uma sociedade estratificada em classes. O currículo deixou de ser visto apenas como um método, transformando-se em um espaço de reprodução simbólica e material (Lopes; Macedo, 2011, p. 29).

Essa perspectiva destaca que o ambiente educacional é intrinsecamente plural e subjetivo, variando amplamente conforme os contextos e demandas específicos de cada instituição de ensino. As abordagens tradicionais de caráter técnico não conseguem capturar a complexidade e as necessidades de cada escola, limitando sua eficácia em atender às demandas reais dos alunos e da comunidade escolar.

Mesmo fora do escopo da fenomenologia, diversos teóricos enfatizam a importância de um currículo que proporciona aos alunos uma compreensão mais ampla e significativa do mundo em que vivem. Essa perspectiva defende a integração de práticas pedagógicas que articulam o conhecimento acadêmico com a vivência cotidiana dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e relevante. Nesse sentido, Paulo Freire contribuiu de maneira expressiva para essa concepção ao propor uma pedagogia fundamentada no diálogo.

¹⁴ As autoras destacam também que a publicação de *Ideologia e Currículo* de Apple teve um impacto significativo no pensamento curricular brasileiro durante a década de 1980.

Influenciado pela fenomenologia e pelo existencialismo, Freire, em suas obras reconhecidas nacional e internacionalmente, destacou o diálogo como um meio essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica.

A pedagogia freireana defende que o processo educativo deve ser interativo e colaborativo, permitindo aos alunos participarem ativamente da construção do seu próprio aprendizado. Essa abordagem contrasta com métodos mais rígidos e unidimensionais, oferecendo uma alternativa que valoriza a experiência subjetiva dos alunos e reconhece a diversidade dos contextos educacionais.

O currículo, apesar de ser formalmente proposto, é vivenciado de maneiras diversas no cotidiano escolar. Portanto, deve ser compreendido como algo instável, um processo em constante desconstrução e reconstrução de significados. Segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia de currículo formal é insuficiente para abarcar a multiplicidade de experiências de cada sujeito.

A perspectiva multifacetada do currículo se alinha ao pensamento pós-estruturalista, que, embora compartilhe com o estruturalismo a ênfase na importância da linguagem na constituição social, diverge ao rejeitar a ideia de estruturas fixas. O pós-estruturalismo defende que a linguagem não apenas constrói a realidade, mas que os significados são sempre instáveis e estão sujeitos a constantes reinterpretações.

Segundo Lopes e Macedo (2011), enquanto o estruturalismo visa compreender o mundo por meio das estruturas subjacentes aos fenômenos, o pós-estruturalismo, conforme Silva (2017), critica essa abordagem. O pós-estruturalismo argumenta que é impossível dissociar a descrição simbólica da realidade dos seus efeitos sobre a própria realidade. Nesse contexto, o significado é percebido como fluido e contingente, enfatizando que todo significante é intrinsecamente instável e sujeito a constantes mudanças.

Nesse processo, o docente desempenha um papel fundamental na construção dos currículos nas instituições de ensino. Nos últimos anos, os estudos sobre currículo e cultura têm se intensificado, impulsionados pela crescente pluralidade cultural presente em todos os meios sociais. Essa diversidade também se manifesta nos espaços escolares, impondo novos desafios aos docentes, ao mesmo tempo em que oferece mais experiências e oportunidades para o desenvolvimento profissional.

Compreender o currículo como uma seleção cultural permite enxergá-lo como um conjunto de práticas que produzem significados. Através do currículo, os grupos sociais se posicionam na sociedade, tornando-o um elemento essencial na construção da identidade dos alunos. No entanto, é essencial conhecer o contexto em que os estudantes estão inseridos e

reconhecer que o currículo está sujeito a mudanças e desestabilizações, pois se desenvolve a partir das dinâmicas das construções sociais. Lopes e Macedo (2011) indica que:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (Lopes e Macedo, 2011, p. 41).

Dessa forma, entendemos que o currículo vai além da simples seleção de conteúdo ou disciplinas; ele é uma prática discursiva intrinsecamente ligada à produção de significados e às relações de poder. As autoras indicam que o currículo, enquanto prática discursiva, é socialmente construído a partir dos interesses, narrativas e disputas presentes em um determinado contexto. As escolhas realizadas na elaboração curricular refletem essas questões de poder, impactando como os estudantes serão preparados ao longo de sua trajetória escolar. Portanto, o currículo também desempenha um papel crucial na construção das identidades dos alunos, uma vez que contribui para a produção de novos sentidos e influencia a visão de mundo dos jovens.

Como afirma Oliveira (2016, p. 83), as disputas não preexistem ao currículo, mas são parte integrante de seu processo de construção. A autora destaca que essa dinâmica vai além do ambiente escolar, inserindo-se em um contexto social mais amplo, no qual a escola se configura como um *lócus* importante. Assim, os estudos curriculares estão associados não apenas ao conhecimento escolar, mas também às relações sociais que moldam o contexto em que os conteúdos serão apresentados, bem como aos valores a serem transmitidos e reproduzidos pelos alunos.

O currículo fornece direções e orientações sobre como os elementos educacionais devem ser compreendidos e aplicados no ambiente escolar. No entanto, os sujeitos envolvidos nesse processo não são passivos; cada indivíduo, sejam alunos ou professores, leva para as instituições suas próprias interpretações, necessidades, experiências e contextos culturais, que influenciam como o currículo é vivenciado.

Essas variações individuais e contextuais demonstram que o currículo não tem controle absoluto sobre como o conhecimento será entendido e integrado. Em vez de ser um roteiro fixo e uniforme, o currículo deve ser visto como continuamente negociado e reinterpretado pelos participantes do processo educativo. Essa dinâmica evidencia a complexidade do ambiente escolar, constantemente moldado e enriquecido pelas contribuições e perspectivas de cada sujeito. Logo, como afirma Santos (2016):

Desse modo, as práticas curriculares são específicas e contextualizadas, sendo efetivadas de maneira diversificadas a partir da dinâmica de cada escola.

Pensando assim, atores envolvidos na (re) elaboração das políticas (do currículo) influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento, sua posição na comunidade e seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos, são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas (Santos, 2016, p.101).

Dessa forma, reforça-se a noção de que o currículo é um campo de negociação de significados, onde distintas interpretações coexistem e interagem. Ele é construído a partir dos interesses dos docentes, das políticas educacionais e pelas respostas e interpretações dos estudantes.

Assim, o currículo, em sua essência, é dinâmico e multifacetado, envolvido em um processo contínuo de construção e reconstrução. Não deve ser visto como uma mera imposição estatal, mas como uma produção social que é ressignificada conforme cada contexto específico. Para compreender melhor essas ressignificações, é fundamental analisar as motivações que levaram à implementação das políticas curriculares, considerando os discursos, experiências e demandas que as moldam.

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) propõem a abordagem do ciclo de políticas, que inicialmente se divide em três contextos principais: influência, produção do texto político e prática. Com o tempo, essa abordagem foi expandida para incluir dois outros contextos: o de estratégia política e o de resultados e efeitos. Na próxima subseção, exploraremos esses contextos e sua relevância para a compreensão das políticas curriculares.

4.2 A ABORDAGEM DO CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS

O ciclo contínuo de políticas, proposto por Ball e Bowe (1992) e detalhado por Mainardes (2006), descreve o processo como composto por três contextos: prática, influência e produção de texto. Esse ciclo de políticas é reconhecido por uma dinâmica não linear, na qual esses contextos não seguem uma sequência rígida, mas se articulam e interagem de forma complexa. Assim, as políticas não são somente implementadas conforme os documentos normativos que as regulamentam; elas envolvem um processo multifacetado e dinâmico que reflete a interação entre diferentes atores e interesses.

Conforme Mainardes (2018), Ball e Bowe inicialmente dividiram o processo político em três esferas principais: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A ‘política proposta’ refere-se aos interesses dos formuladores, como governos, instituições educacionais e outras autoridades competentes. A ‘política de fato’ está ligada aos documentos e textos políticos e legislativos que definem as características essenciais das políticas. Por fim, a ‘política em uso’ se manifesta na prática cotidiana dos profissionais da educação.

Contudo, ao reconhecerem uma rigidez inesperada nessa estrutura inicial, os autores revisaram sua concepção. Eles perceberam que a diversidade de interesses e disputas influencia o processo político de maneira mais complexa do que o inicialmente proposto. Mainardes (2018) argumenta que as três arenas definidas inicialmente se mostraram conceitos limitados frente à complexidade que os autores buscavam capturar.

Ademais, Mainardes (2006; 2018) explora a complexidade inerente às políticas educacionais, destacando que seu referencial é dinâmico e gera múltiplos significados. Ball e Bowe desenvolveram um ciclo contínuo que abrange três contextos fundamentais: o de influência, o de produção do texto e o da prática. Esses contextos são intrinsecamente conectados e não seguem uma ordem temporal, sequencial ou linear. Cada um envolve diferentes locais e grupos de interesse, onde ocorrem disputas e confrontos.

Segundo a abordagem, é nos contextos de influência, produção de texto e prática que as políticas educacionais são idealizadas, construídas e produzidas, refletindo uma diversidade de interesses, disputas e demandas. Compreender como esses contextos são concebidos no ciclo das políticas é essencial para uma análise completa. Além dos três contextos primários mencionados, também são relevantes os contextos de estratégia política e de resultados (efeitos), que serão detalhados a seguir. Vale ressaltar que a ordem de exposição desses contextos não reflete necessariamente a sequência real do desenvolvimento das políticas.

No contexto de influência, as políticas públicas e os discursos políticos são inicialmente concebidos e desenvolvidos. Este é o espaço onde os interesses de diversos atores sociais se articulam, envolvendo disputas acirradas para moldar a política proposta. Conforme destaca Mainardes (2006, p. 51), “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Durante a fase de formulação das políticas educacionais, ocorre o que é chamado de disputa de interesses, um processo no qual redes sociais, partidos políticos, governo e poder legislativo colaboram na construção do discurso político. Esse processo discursivo estabelece a base para a política a ser implementada. Os grupos de interesse envolvidos podem incluir governos, Organização Não Governamental (ONGs), empresas, sindicatos, pais e até os próprios alunos. Cada um desses grupos pode possuir visões distintas sobre o papel do ensino na sociedade e sobre quais prioridades devem ser definidas. O resultado dessas disputas influencia quem tem acesso à educação e quais tipos de conhecimento são valorizados.

Mainardes destaca que o contexto de influência deve ser visto como um espaço de conflito e negociação, na qual diferentes grupos tentam moldar as políticas conforme seus

próprios interesses e visões de mundo. Assim, o contexto de influência atua como o ponto de partida para as políticas, sendo intrinsecamente ligado aos interesses e demandas sociais.

Ao analisar o contexto de influência, percebe-se que a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) não surgiu exclusivamente a partir do governo Temer, após o *impeachment*. As ideias que fundamentam essa política já estavam em articulação, competindo por reconhecimento e buscando legitimidade para se consolidar como dominantes¹⁵. Diversos grupos, com diferentes inclinações políticas e ideológicas, sentiram-se representados pela proposta do governo e desempenharam um papel significativo na ascensão das ideias defendidas, contribuindo para a implementação da política.

Avançando na compreensão dos contextos, chegamos ao de produção de texto, cuja políticas educacionais se materializam, por meio de documentos legais, declarações oficiais e outros instrumentos normativos. Nesse segundo contexto, a política, após passar por disputas, negociações e articulações, é formalmente apresentada ao público. No entanto, como argumenta Mainardes (2006), o ciclo da política não se encerra com a formulação ou promulgação dos textos legais. Mainardes (2006, p. 52) afirma que “[...] as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades”, sublinhando que os textos políticos resultam não apenas de consensos, mas também de tensões e conflitos entre grupos de interesse.

Esses textos, elaborados por atores políticos, servem como instrumentos de representação da política, mediando as diferentes visões e interesses envolvidos. Ao analisar documentos legais e declarações oficiais, é possível identificar contradições e ambiguidades que refletem a complexidade do processo político e as tentativas de diferentes grupos de influenciar a representação e os propósitos da política.

A produção textual no campo político vai além de oficializar as políticas públicas; ela expõe as dinâmicas de poder e as restrições materiais que as cercam. Os textos políticos não só refletem as negociações que os constituíram, mas também as limitações e potencialidades do contexto de sua criação. Esse ponto de vista destaca a importância de uma leitura crítica dos textos políticos, que considere não apenas o conteúdo explícito, mas também as forças implícitas que moldam sua produção.

Em nossa pesquisa, com foco no contexto de produção de texto, interessamo-nos pelo processo de elaboração da Medida Provisória n° 746 de 2016 (Brasil, 2016) e sua conversão na Lei n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), bem como em documentos normativos anteriores ao

¹⁵ A partir da nossa base teórica, compreendemos que esse conceito hegemônico não é totalizante ou determinado, podendo ser alterado diante das disputas contextuais.

NEM que já contemplavam algumas das ideias defendidas. Reconhecemos que esses textos passaram por diversas emendas modificativas, incorporando diferentes perspectivas de instituições, como entidades educacionais, especialistas e outros atores.

Acompanhar o complexo processo legislativo possibilita identificar outras disputas e dinâmicas que podem ser predominantes no fechamento do texto, revelando conflitos que extrapolam a agenda da política legislativa. Esse processo de encerramento dos textos normativos expõe não apenas a negociação e acomodação de diferentes interesses, mas também os embates que moldam a versão final das políticas, indicando as tensões que permeiam sua formulação e implementação.

O contexto da prática, por outro lado, refere-se à interpretação e implementação das políticas pelos profissionais responsáveis por sua execução, como os docentes e demais funcionários das instituições escolares. É nesse cenário que as políticas são recebidas e adaptadas, ou seja, passam por novas interpretações e ressignificações. Assim, o contexto da prática vai além da simples aplicação das políticas; ele envolve um processo contínuo de interpretação e ajuste às diversas realidades e interesses da comunidade escolar. Ball e Bowe, citados por Mainardes (2006), argumentam que o contexto da prática é o espaço no qual a política é reinterpretada e recriada, gerando efeitos e consequências específicas.

Nesse sentido, os profissionais envolvidos nesse processo devem estar cientes da importância de adotar uma postura crítica ao interpretar e reinterpretar as políticas, atuando como mediadores entre as diretrizes estabelecidas e as necessidades da comunidade escolar.

No caso do NEM e dos itinerários formativos, é fundamental considerar seus efeitos no contexto da prática, considerando as perspectivas docentes em relação a esses itinerários e como são construídos no ambiente escolar, conforme foram apresentados pelas propostas da reforma. Isso envolve uma análise das percepções dos docentes sobre os itinerários e de que maneira eles os adaptam na escola, a partir das ideias trazidas pela reforma. Dessa forma, os profissionais da educação não apenas interpretam as políticas, mas também ajustam e modificam os itinerários formativos para que atendam mais adequadamente às necessidades da comunidade escolar e às exigências da reforma.

Ainda, quanto aos contextos adicionados posteriormente, o contexto dos resultados ou efeitos, conforme apontado por Mainardes (2018), está relacionado à avaliação das repercussões das políticas, sobretudo no que diz respeito à justiça, liberdade e equidade, com especial foco nas desigualdades sociais. O contexto da estratégia política, por sua vez, refere-se à identificação das condições políticas e sociais necessárias para enfrentar essas desigualdades. Esses contextos devem ser analisados em conjunto com os demais, como os

contextos da prática, da produção de texto e da influência, proporcionando uma compreensão mais ampla e complexa do ciclo das políticas públicas.

Ao refletir sobre os itinerários formativos do NEM, notamos que seu contexto de influência no Brasil é motivado por diversas transformações sociais, econômicas e políticas que moldaram as diretrizes dessa reforma educacional. Busca-se, assim, tornar o processo de ensino mais relevante e atraente para os estudantes, promovendo a ideia crescente de um currículo flexível.

O discurso sobre essa reforma tem se revelado um campo de disputas pelo poder e controle da enunciação. Esse campo envolve a concepção e implementação de várias táticas, estratégias e repertórios de ação, além de aspectos como gestualidade e ritualização, todos componentes essenciais das formações discursivas que funcionam como espaços de hegemonia (Oliveira, 2018). Assim, percebe-se que essa política visa possibilitar ressignificações em diferentes contextos, sendo, ao mesmo tempo, resultado de uma produção social e discursiva, concebida para responder às demandas sociais existentes.

Portanto, é essencial entender a política educacional não apenas em termos de sua implementação ou dos textos normativos que a regulamentam, mas também como um processo complexo, não linear e multifacetado. Esse processo envolve uma variedade de fatores e sujeitos, cuja trajetória vai além da aplicação prática, abrangendo interpretações e ressignificações contínuas.

Autores que exploram essa abordagem destacam que as políticas educacionais seguem uma trajetória complexa no ciclo de políticas, estando sujeitas a novas interpretações e ajustes ao longo do tempo. Nesse cenário, as escolas desempenham um papel crucial na reflexão e contextualização das políticas. Reconhecer esse papel é fundamental para garantir que as políticas produzam significados que se ajustem às diversas realidades dos diferentes contextos escolares.

Por isso, é necessário entender os itinerários formativos como parte integrante de uma política mais ampla, o Novo Ensino Médio. Sob essa perspectiva, o currículo não deve ser padronizado para todas as escolas do país. Em vez disso, as instituições de ensino contextualizam consoante a realidade de sua comunidade, atendendo às demandas e necessidades do seu contexto escolar.

4.2.1 Hibridismos e identidades: entre construções culturais e processos de ressignificação

Esta subseção explora como o hibridismo — a mistura de diferentes influências culturais e sociais — transforma a compreensão das identidades. Em vez de identidades fixas e

homogêneas, observamos uma dinâmica fluida e interativa, na qual as identidades se moldam e evoluem a partir da integração de diversas tradições e práticas. Reconhecendo o processo político como algo em constante transformação, influenciado por diversos contextos sociais, torna-se necessário aprofundar nossa compreensão sobre os processos de hibridismo e recontextualização das políticas.

O conceito de hibridismo revela que as identidades são formadas por processos contínuos de articulação e adaptação, refletindo a complexidade e riqueza das interações culturais no mundo contemporâneo. Como aponta Lopes (2005), o hibridismo está relacionado à fusão de diversas influências e conhecimentos na produção curricular. A autora destaca que as políticas curriculares estão imersas em um processo de conexão entre visões locais e globais.

O hibridismo pode gerar tensões e contradições, especialmente quando as demandas têm origens muito distintas ou conflitantes, exigindo negociações constantes no processo de construção curricular. Esse currículo não é um produto finalizado, mas sim um campo em contínua modificação e fluidez. Lopes (2005) argumenta que o processo de hibridização reflete a complexidade da sociedade contemporânea, evidenciando a presença de múltiplas culturas e identidades, inclusive no campo do ensino.

O conceito de recontextualização, conforme abordado por Lopes (2005), está ligado a uma perspectiva descentrada. A recontextualização envolve a adaptação das políticas curriculares ao contexto prático. Lopes utiliza as ideias de Bernstein (1998) para discutir como discursos e políticas são reinterpretados em diferentes contextos, sendo esse processo influenciado por relações de poder e interesses que moldam e atribuem significados aos discursos e políticas. Dessa forma, a autora afirma que a recontextualização permite a apropriação dos discursos curriculares em contextos específicos, ajustando-os às realidades e necessidades locais, mas também evidencia as tensões inerentes ao processo de adaptação, que pode tanto ampliar quanto limitar vozes e perspectivas. Desse modo, afirma que

Há que se considerar que a recontextualização, tal como Bernstein formulou, salienta como são múltiplos os contextos em jogo no processo e a desconsideração dessa multiplicidade e da assimetria de poder entre os contextos pode tornar ainda mais vulneráveis nossas tentativas de legitimar determinados sentidos e significados em detrimento de outros (Lopes, 2005, p. 59).

Portanto, ignorar a complexidade presente no processo educativo pode agravar as desigualdades e marginalizar vozes que deveriam ser reconhecidas e valorizadas na construção do conhecimento e nas práticas educativas. “A centralidade das demandas, em sua dinâmica não essencialista, se dá enquanto antagonismo, momento de fixação, provisório e contingente,

e se faz em relação a uma diferença excluída da articulação discursiva [...]” (Oliveira, 2018, p. 10).

As identidades políticas e as demandas da sociedade são produzidas de maneira instável, por meio de processos de antagonismo e exclusão, sem permitir uma noção fixa dos elementos. Logo, compreendemos a política como um campo de constantes embates, tornando-se necessário a negociação dos significados e posições atribuídos.

Nesse contexto, refletimos sobre o processo de formação das identidades, que não é fixo. Conforme aponta a teoria do discurso de Laclau (2013), as identidades são diferenciadas e contingentes, sendo produzidas em relação a outras identidades. O processo de construção identitária é, portanto, relacional, uma vez que uma identidade é determinada pela distinção ou oposição a outra. Os aspectos que compõem uma identidade estão, assim, envolvidos em movimentos de comparação e contraste com o ‘outro’.

Dessa maneira, podemos relacionar essa afirmação ao desenvolvimento dos itinerários formativos, tendo em vista que um dos objetivos desse novo elemento curricular é possibilitar aos estudantes a compreensão das noções que envolvem a preparação para o futuro. Assim, podendo perceber a partir da comparação com o ‘outro’ que haverá fatores que os diferenciem principalmente nos caminhos que envolvem o futuro, por exemplo, a partir de quais metas busca atingir: irá para o ensino superior? Ou já irá adentrar no mercado de trabalho? Qual formação escolher? E mais uma infinidade de variáveis que possam surgir nesse processo, visto que a construção identitária é complexa.

Oliveira (2018) sugere que as identidades são formadas e transformadas por meio do processo de articulação e das práticas articulatórias. Essas práticas permitem que as identidades se hibridizem e reconfigurem seus significados em resposta às articulações e ao antagonismo. O caráter relacional das identidades se evidencia quando uma identidade busca centralidade, tentando universalizar seus conteúdos particulares.

Laclau destaca a importância do ‘inimigo’ como elemento crucial na construção de identidades políticas ou coletivas. Para o autor, esse ‘inimigo’ funciona como uma referência contra a qual a identidade se define. Ao determinar ‘quem’ ou ‘o que’ é o ‘inimigo’, uma identidade se ‘fecha’ simbolicamente, estabelecendo os limites que diferenciam as identidades envolvidas. Dessa forma, o antagonismo se torna essencial para compreender os significados compartilhados.

Ao enfatizar que as identidades se constituem e evoluem por meio de processos de articulação e antagonismo, Oliveira (2018) aponta que as identidades não são fixas, mas sim adaptativas e influenciadas pelas interações sociais. Nesse sentido, o NEM e os itinerários

formativos participam desse processo de articulação discursiva, ao buscarem atender às necessidades dos jovens brasileiros em seus diversos contextos. A busca por centralidade e universalização de conteúdos particulares reflete a maneira como as identidades se ajustam e se redefinem diante das mudanças e desafios sociais. “A tomada de decisão que constitui o sujeito é a criação da identificação fluida que por vezes nos parece uma identidade plenamente estabelecida. Assim, a identidade é apenas uma espécie de produto fictício da intervenção do sujeito, no sentido de conter a diferença” (Oliveira, 2018, p. 11).

Em vez de uma característica imutável e estabelecida, a identidade é apresentada como um processo contínuo de construção e modificação. A concepção de identidade como um ‘produto fictício’ sugere que as identidades são socialmente construídas e dependentes das práticas e intervenções dos sujeitos.

Os itinerários formativos no sistema educacional são projetados para oferecer uma abordagem personalizada e flexível ao currículo, na tentativa de permitir que os alunos sigam trajetórias educacionais que atendam às suas demandas e interesses específicos. Em relação à ação docente, ela envolve um processo contínuo de criação e recontextualização, semelhante ao processo pelo qual a identidade é ressignificada. Assim, é previsto que os docentes, ao lidarem com os itinerários formativos, busque adotar uma abordagem flexível, reconhecendo o ensino como um processo complexo e dinâmico.

Por fim, a seguir na próxima subseção, refletiremos mais profundamente sobre o papel das escolas como produtoras de políticas educacionais, considerando-as não apenas como receptoras passivas, mas como agentes ativas na construção e adaptação das políticas ao seu contexto específico.

4.3 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE POLÍTICAS

É comum compreender a política educacional como um conjunto de normas destinado às escolas, com o objetivo de garantir educação de qualidade a todos os cidadãos. No entanto, seguindo a perspectiva de autores como Ball, Maguire e Braun (2016) que adotam uma visão descentrada, percebe-se a política educacional como algo complexo, não linear ou estático. Essa abordagem vai além da simples leitura dos textos normativos, reconhecendo a política como um processo dinâmico.

Ball, Maguire e Braun (2016) ressaltam que a análise das políticas educacionais deve considerar não apenas a construção dos discursos, mas também a contextualização realizada pelas instituições que as implementam. Em outras palavras, é crucial entender como os profissionais da educação relacionam os textos oficiais das políticas com sua prática cotidiana,

ajustando-os ao contexto de suas comunidades escolares. Isso evidencia que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas conforme descritas nos textos oficiais; elas passam por processos de contextualização e recontextualização durante sua aplicação. Assim, torna-se necessário ressignificar as políticas nacionais ao contexto local.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a política é uma construção contínua e multifacetada, na qual os professores desempenham papéis cruciais, tanto como protagonistas quanto como objetos das ações. Essa política se inscreve nos corpos, moldando identidades e posições dos indivíduos, sendo complexamente codificada em textos e artefatos. Assim, a análise de documentos normativos é complexa e exige que os pesquisadores identifiquem, além do texto, as ideologias, interesses, conceitos e disputas subjacentes. O processo de interpretação e tradução dessas codificações, que envolve decodificação e recodificação das políticas, reflete a natureza dinâmica e interpretativa da formulação política.

Os autores afirmam que os ‘definidores’ das políticas educacionais frequentemente estão distantes da realidade educacional prática. Nesse sentido, a perspectiva descentrada rejeita a ideia de uma separação entre formulação e implementação e destaca que os profissionais das escolas devem ser participantes ativos nesses processos. Esses processos são discursivos e configurados de maneira complexa, mediados pelo contexto e traduzidos pelas instituições.

Dessa forma, “a política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 27). Não é possível conceber a produção de políticas como um processo linear, assim como a mera implementação das políticas também não é viável. Os textos políticos precisam ser interpretados e traduzidos para serem colocados na prática.

No entanto, é importante destacar que a atuação das políticas nas escolas não ocorre de maneira simples, envolvendo uma produção complexa. Muitas vezes, os textos políticos que chegam às instituições de ensino não são acessíveis à realidade da comunidade escolar. Assim, pressupõe-se frequentemente que as escolas possam responder de maneira rápida e eficaz a diversas demandas políticas e expectativas. Embora a política possa parecer simples em teoria, sua aplicação prática é bastante complexa (Ball, Maguire e Braun, 2016). Portanto, é evidente que a pesquisa sobre textos de políticas é uma tarefa desafiadora e complexa. Como argumentam: “A atuação da política não é um processo simples e racional — embora, às vezes, ela seja feita para parecer assim — e os resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p.197).

Neste trabalho, a atuação refere-se à maneira como as escolas e seus atores locais

interpretam a política de itinerários formativos ao contexto. Isso pode incluir desde a forma como os professores organizam os conteúdos e atividades até como os gestores estruturam os horários e alocam recursos para permitir a diversificação do currículo.

Em uma escola pública do interior, por exemplo, a atuação da política de itinerários formativos envolveu a criação de projetos que aproximam o conteúdo acadêmico da vivência comunitária dos alunos. Ao invés de simplesmente aplicar os conteúdos propostos, os professores buscaram integrar a realidade rural ao itinerário formativo de Ciências da Natureza, permitindo que os estudantes compreendessem conceitos científicos por meio da observação e análise do ambiente ao seu redor. Assim, as diretrizes não seguem um caminho fixo ou predeterminado, mas é constantemente mediada pelas condições e subjetividades locais.

Atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos *satisficing* e entusiasmos pessoais. Atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 115).

A atuação da política, portanto, não é apenas a execução mecânica de normas, mas um processo dinâmico que requer contextualização e interpretações constantes para atender às especificidades de cada contexto escolar.

A visão linear entre formulação e implementação das políticas não captura a complexidade desses processos, influenciadas por uma série de fatores contextuais e discursivos. Isso é particularmente relevante quando consideramos os itinerários formativos, que têm como objetivo oferecer aos alunos oportunidades de personalização de seus projetos de vida, permitindo-lhes escolher entre diferentes áreas de especialização e caminhos de aprendizagem segundo os interesses dos estudantes.

As dificuldades que as escolas enfrentam para adaptar os textos oficiais às suas realidades locais também se refletem na construção dos itinerários formativos. Muitas vezes, esses itinerários são planejados com base em diretrizes gerais que não podem considerar as especificidades e desafios das comunidades escolares. Isso pode gerar uma discrepância entre o interesse das políticas e a realidade prática dos itinerários oferecidos aos alunos. A participação dos docentes e a compreensão das realidades locais representam um dos diversos fatores para que os itinerários formativos possam desenvolver um papel de proporcionar um ensino contextualizado e significativo.

Dessa maneira, a ideia de itinerários não pode ser dissociada da forma como as políticas que os regulam são formuladas e aplicadas nas escolas. Desse modo, buscamos, a seguir, compreender a ação docente no ensino médio como um processo em constante construção, no

qual os sentidos e as práticas dos professores são continuamente criados e recriados.

4.4 AÇÃO DOCENTE: sentidos em construção

Não podemos conceber a ação docente como algo padronizado ou regido por características fixas que os profissionais devem seguir. Seguindo uma perspectiva descentrada, entendemos a docência como uma ação em constante movimento e construção. Compreendemos que os docentes, além de atuarem como atores, também desempenham o papel de produtores de políticas, conforme apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016). Portanto, é fundamental que suas perspectivas sejam consideradas no processo de formulação de políticas, promovendo

Os atores das políticas não devem ser vistos apenas como ‘implementadores’, por terem acesso e influência sobre o processo político. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) esses docentes não estão necessariamente vinculados a um perfil específico, como o de um professor ou adulto, podendo desempenhar diversos papéis em suas funções, ao mesmo tempo que assumem outras responsabilidades e interação com diferentes indivíduos no contexto político. Os docentes ocupam posições distintas em relação à política, de várias maneiras. Eles estão em diferentes estágios de suas carreiras, com variados níveis de experiência acumulada. Têm diferentes graus de responsabilidade, aspirações e competências (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 101).

Podemos entender que os docentes não podem ser vistos como um grupo único e homogêneo, as noções sobre as políticas educacionais e até mesmo a compreensão sobre o seu papel na escola varia a conforme suas experiências. Ainda, as trajetórias individuais de cada professor afetam a maneira de perceber e se engajar com as propostas.

Ademais, é essencial considerar, na análise das políticas, a construção do discurso e a contextualização feita pelas instituições que atuam na prática. Em outras palavras, isso envolve entender como os atores políticos interpretam os textos oficiais das políticas em meio às diversas realidades escolares e ressignificam esses textos ao contexto da comunidade escolar. Portanto, os envolvidos na produção das políticas não podem ser vistos como passivos, já que conseguem recriar.

Reconhecemos a complexidade inerente à profissão docente, o que sugere que a prática de ensinar não pode ser vista de maneira isolada ou simplificada. Discutir a docência abrange uma rede de aspectos inter-relacionados que vão além do ato de ensinar. Entre esses aspectos, podemos considerar, de maneira geral, as diversas demandas dos docentes, que estão em constante ampliação e interconexão, refletindo as múltiplas visões do ambiente escolar e as

necessidades dos alunos. “Assim, discutir a docência envolve uma complexidade de aspectos que precisam ser pensados de forma relacional e que precisam considerar demandas que se ampliem, se interconectem e se multipliquem no cenário cotidiano” (Frangella; Dias, 2018, p. 2). Dessa forma, a ação docente requer uma abordagem ampla, considerando a diversidade de elementos que compõem o ambiente escolar, desde as necessidades dos alunos até a própria dinâmica da instituição de ensino.

Seguindo a perspectiva descentrada, tanto à docência quanto o currículo são produzidos a partir de arranjos contingenciais, ou seja, por decisões que não têm um fechamento definitivo, mas estão em construção constante. Esses processos se manifestam no contexto de práticas discursivas, refletindo negociações, disputas de poder e diferentes demandas.

A noção de contingência brevemente mencionada é cara nas concepções curriculares em que assentamos nossos trabalhos e recorreremos também para pensar a docência: essa, assim como o currículo, também se dá como fechamento provisório, uma vez que se articula e manifesta em arranjos contingenciais no terreno da cultura, como decisões pedagógicas-curriculares sem fundamento último, mas que como práticas político-discursivas, se dão no embate de forças políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação, o que é impossível se dar de forma preditiva (Frangella; Dias, 2018, p. 4).

Essa compreensão do currículo, como um processo dinâmico e interativo, está intimamente relacionada à ideia de que tanto a prática docente quanto a construção curricular são continuamente moldadas por forças políticas e sociais, exigindo flexibilidade e contextualização. Nesse sentido, uma visão tradicional de um currículo rígido e estático é desafiada, promovendo uma abordagem mais dinâmica e adaptada às realidades locais, onde os docentes precisam estar atentos às mudanças e aos processos de integração de novos conhecimentos. No entanto, como aponta Silva, Fávero e Silveira (2023), a reforma do ensino médio tem intensificado o trabalho docente, contribuindo para aumentar as incertezas da profissão, especialmente porque docentes de diversas áreas têm reforçado componentes curriculares que não falam à sua formação inicial. Esse cenário reforça a necessidade de um currículo mais flexível e de uma prática docente que se adapta constantemente às novas demandas e aos desafios impostos pelas mudanças.

Os docentes estão assumindo responsabilidades em áreas curriculares que não são ensinadas à sua formação inicial, resultando em uma carga horária ampliada em disciplinas diversas. Esse cenário pode comprometer a qualidade do ensino e aumentar a insegurança profissional, evidenciando a necessidade de formação contínua e suporte adequado, além de considerar o impacto das reformas sobre o bem-estar e a eficácia do trabalho docente.

Conforme apontam Silva, Fávero e Silveira (2023), os professores enfrentam dificuldades em aprofundar conteúdos essenciais na formação básica dos estudantes devido à redução ou

eliminação desses conteúdos, especialmente nas escolas públicas estaduais, que atendem cerca de 83% dos alunos. Essa diminuição comprometeu a formação dos estudantes, dificultando sua preparação para o ingresso ensino superior. Além disso, a redução dos conhecimentos em ciências humanas tem sido realizada em substituição por temas de autoajuda ou religiosos, o que faz com que os alunos relacionem dificuldades em avaliações externas, como o ENEM, e busquem aulas particulares para suprir lacunas na formação. A pesquisa apresentada pelos autores revela um currículo fragmentado, sem integração entre a formação geral básica e os componentes dos itinerários formativos, o que gera preocupações sobre a possível desconfiguração do Ensino Médio como etapa essencial na formação dos jovens (Silva, Fávero e Silveira 2023).

Na perspectiva descentrada, o currículo não é um elemento fixo ou homogêneo, mas um espaço em negociação constante, onde diferentes interpretações e interesses influenciam sua implementação. Nesse sentido, a falta de integração entre a formação geral básica e os itinerários formativos evidencia a complexidade das políticas educacionais, que são específicas de maneiras distintas em diversos contextos escolares.

Em síntese, o cenário atual demonstra que os docentes estão sendo responsabilizados por lecionar em áreas que muitas vezes não exigem sua formação inicial, resultando em uma carga horária ampliada e diversidade de disciplinas que podem comprometer a qualidade do ensino, além de aumentar a insegurança e o adoecimento profissional. Esses fatores não afetaram apenas a eficácia das práticas de ensino e aprendizagem, como também impactam o bem-estar dos professores. Diante disso, embora não seja uma solução definitiva, oferecer formação contínua e suporte adequado surge como uma alternativa para atenuar os desafios enfrentados pelos docentes, proporcionando-lhes ao menos uma sensação de segurança diante de uma carga de trabalho oferecida. Também é crucial considerar o impacto das reformas educacionais na experiência docente, garantindo que as mudanças no currículo e nas responsabilidades dos professores sejam acompanhadas de recursos e apoio necessários.

5 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A ATUAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E PERSPECTIVAS

Nesta seção, será analisada a atuação docente no contexto dos itinerários formativos, com base em entrevistas realizadas com quatro docentes do ensino médio. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado com o objetivo de analisar as demandas e visões das docentes quanto à construção dos itinerários propostos pelo Novo Ensino Médio na Escola Estadual Moreira Dias.

A Escola Estadual Moreira Dias instituiu o ensino médio em 24 de fevereiro de 1999 e atualmente oferta apenas esse nível de ensino. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição é considerada como uma escola de médio porte e ainda não consegue atender toda a demanda, pois o número de vagas oferecidas é inferior ao da procura. A instituição está localizada no bairro Doze Anos, é administrada pelo intermédio da 12ª Diretoria Regional da Educação e Cultura (DIREC) e atende estudantes de diversas localidades do município.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: elaboração própria.

A escola oferta o Ensino Médio Potiguar nas primeiras, segundas e terceiras séries, nos turnos matutino, vespertino e noturno, e atendeu em 2024, 276 alunos da 1ª série do Ensino Médio Potiguar, 283 alunos da 2ª série e 260 da 3ª série, totalizando 819 estudantes.

Em relação ao espaço físico da escola inclui 8 salas de aula climatizadas, biblioteca, sala de arquivo passivo, cozinha com despensa, secretaria, sala de professores, sala de gestão, almoxarifado, banheiro acessível para cadeirantes, além de uma rampa, corredores e de um pátio. A instituição também possui banheiros masculinos e femininos para funcionários e alunos. A Escola Estadual Moreira Dias é atualmente composta por 86 funcionários, incluindo 24 professores efetivos, 12 professores temporários, 24 funcionários efetivos e 14 trabalhadores terceirizados.

Foram conduzidas quatro entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, com quatro profissionais da instituição de ensino em questão. A seleção dessa instituição de ensino fundamenta-se em sua proximidade geográfica com a instituição, favorecendo a logística da pesquisa e devido a receptividade e disponibilidade da gestão escolar na realização de pesquisas. Sua escolha possibilita a análise de um cenário consolidado, permitindo

compreender as demandas, desafios e potencialidades desse desenvolvimento nesse contexto. Além disso, a experiência acumulada pela escola nos itinerários formativos oferece subsídios valiosos para a identificação de boas práticas e possíveis aprimoramentos na aplicação dessa política educacional em outras instituições.

As profissionais entrevistadas desempenharam um papel ativo nesse processo, atuando diretamente no desenvolvimento dessa política. Dessa forma, sua participação na pesquisa revelou-se essencial para a análise das percepções, experiências e compreensões acerca dos desafios e das potencialidades inerentes a construção dos itinerários formativos.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (Apêndice A), proporcionando interação entre a entrevistadora e a entrevistada, moldando o diálogo entre ambas as partes, como mencionado anteriormente. A abordagem adotada foi, primeiro, investigar a concepção da entrevistada sobre a política em questão, sobre a elaboração dos itinerários formativos e, mais especificamente, no que tange à escola. Além disso, houve uma consideração sobre os vínculos formados entre os diversos agentes envolvidos, os problemas encontrados em relação à gestão da política e as perspectivas do modelo existente.

O quadro a seguir sintetiza algumas das informações sobre as entrevistadas, todas do sexo feminino. Vale destacar que, a fim de garantir o sigilo e a proteção das identidades, conforme as diretrizes éticas e legais que regem a realização desta pesquisa, foi optado pelo uso de nomes fictícios para cada uma delas. Os nomes escolhidos são indicativos de referências de grandes pesquisadoras e educadoras que deram contribuições substanciais no campo da educação, como uma forma de homenagear e valorizar suas produções.

Quadro 3 – Dados das entrevistadas

NOME	CARGO
Cecília	Professora da escola
Nísia	Professora da escola
Marie	Coordenadora da escola
Magda	Professora da escola

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Optamos por utilizar um quadro ilustrativo, acreditando que facilita a localização de cada entrevistada durante a análise de suas falas. Também, é importante ressaltar que cada uma das participantes possui sua própria história com a escola e a política e, portanto, perspectivas diferentes sobre o processo, já que desempenharam papéis diferentes.

Alguns trechos das declarações dos participantes serão separados para resumir as análises obtidas, que nos fornecem as condições para alcançar os objetivos propostos para a

pesquisa, bem como para permitir o devido reconhecimento das demandas na construção dos itinerários formativos na escola.

De acordo com os relatos obtidos, desde 2022, ano de início do desenvolvimento do Ensino Médio Potiguar, a Escola Estadual Moreira Dias, através falas, passou por uma série de mudanças notáveis em relação ao desenvolvimento dos itinerários formativos. A instituição passou por mudanças relevantes, mas, principalmente, na organização e na introdução de componentes curriculares, como os itinerários formativos, que marcou uma reconfiguração curricular para a construção dessa nova proposta de ensino. O desenvolvimento da política educacional tem sido vivenciado de maneira distinta pelos diversos atores, gerando processos de reconfiguração.

As próximas subseções destacarão as principais considerações apontadas nas entrevistas, que trazem reflexões ligadas à análise da atuação aos desafios e às possibilidades de construção do Novo Ensino Médio a partir do contexto da Escola Moreira Dias no contexto potiguar.

5.1 Novo Ensino Médio: compreensão e desenvolvimentos dos itinerários formativos na escola

Em 2022, a construção do Novo Ensino Médio no RN, iniciou de acordo com as diretrizes previstas na Lei Federal nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que visava à reforma do ensino médio no Brasil. Cecília, uma professora da escola, fornece uma visão geral de como o primeiro processo ocorreu na instituição:

Ele foi apresentado por meio de uma espécie de workshop que falava sobre as eletivas e o projeto de vida a gente não tinha ideia de trilha ainda. As trilhas foram iniciadas no ano passado, 2023. E como começou gradualmente primeiros nos primeiros anos, depois do segundo, até chegar nos terceiros anos. Primeiro foi esse projeto de vida e as eletivas que foram apresentadas. De primeiro foi uma dificuldade, porque todas as trilhas têm uma sequência diferente. Projeto de vida tem o seu próprio livro, então professor, a abordagem e o material didático ele utiliza em sala de aula. E também, chegava o aluno com essa nova matéria e questionava para que isso, para que estava estudando isso. E aí a trilha foi e ainda é um grande desafio, porque a gente pegava a ementa e tinha os tópicos, mas a gente tinha que desenvolver cada tópico e fazer todo projeto pedagógico de cada tópico de acordo com cada trilha. E a gente se via sem nada pronto e com dúvidas de como iria fazer isso (Cecília, professora).

O discurso de Cecília revela a complexidade e as dificuldades que os professores têm enfrentado no desenvolvimento das diretrizes do Novo Ensino Médio, particularmente os itinerários formativos e as dificuldades de integração do projeto de vida. Ela aponta para uma

confusão inicial, reflexo da reformulação do currículo que exige uma abordagem diferenciada para cada itinerário, com seus próprios recursos didáticos e novas formas de conduzir uma aula.

A menção da professora ao material didático e à abordagem pedagógica evidencia a necessidade de adaptação dos professores a uma estrutura ainda em processo de uma suposta consolidação, o que gerou insegurança e a falta de recursos básicos para aplicar em sala de aula. O fato de os docentes precisarem desenvolver o projeto de cada tópico, sem um guia claro ou um modelo norteador, é um indicativo da incompletude do processo de construção, mostrando a falta de planejamento e recursos adequados para essa transição.

Além disso, o questionamento dos alunos sobre a relevância de certas disciplinas é um desafio recorrente ao introduzir novos conteúdos, especialmente em um contexto em que as propostas pedagógicas são inovadoras e ainda não totalmente compreendidas tanto pelos docentes quanto pelos estudantes.

Na mesma perspectiva, as professoras Nísia e Magda reúnem suas diferentes experiências e percepções em relação ao processo e à construção do Novo Ensino Médio e às adaptações das escolas, principalmente com as transformações curriculares e as metodologias de ensino.

Eu não lembro bem, assim, detalhes... mas foi apresentado numa jornada pedagógica, pelo que eu lembro. Tanto o Novo Ensino Médio, eu lembro que quando foi apresentado o Novo Ensino Médio, foi 2017, não, 2018, porque teve uma proposta para aqui se tornar uma escola piloto. Uma escola piloto do Novo Ensino Médio, aí teve uma reunião, foi explicado como seria o Novo Ensino Médio, a distribuição de carga horária, a questão das horas, e que a proposta da DIREC era transformar aqui na escola piloto. E a maioria dos professores questionaram, dizendo que ia diminuir a carga horária, que ia perder a aula, que ia ter que procurar outra escola, e que não concordavam. Lembro que tinha até um incentivo financeiro, porque viria uma verba. E cinco pessoas assinaram o documento, aceitando que a escola se tornasse piloto. Que no caso seria tipo assim, a gente implantaria o Novo Ensino Médio como uma forma de teste, a gente ia treinar, para quando chegasse a data da implantação do Novo Ensino Médio, a gente já tinha alguma experiência. Aí os professores, a maioria não concordaram. Só concordaram, foi eu ... eu não lembro, sei que cinco pessoas concordaram. Eu queria justamente para me habituar, para entender como seria o Novo Ensino Médio. Não era porque eu era tão a favor do Novo Ensino Médio, porque eu nunca fui. Não ia ter como escapar e a gente já iria se habituando a isso. Seria uma escola piloto, aí depois surgiu uma proposta de que aqui fosse escola integral, que eu não concordei, porque aqui não tem estrutura (Nísia, professora).

A fala de Nísia revela a resistência e os desafios iniciais enfrentados pelos professores diante da proposta de transformação da escola em uma escola piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. Ela descreve o encontro inicial em que a proposta foi apresentada, enfatizando a falta de adesão dos professores da instituição, que temiam as mudanças na carga

horária; a possibilidade de perder aulas; e a necessidade de adaptação a um modelo que, em um primeiro momento, não parecia adequado à realidade da escola. O fato de apenas um número reduzido de professores ter aceitado a ideia de ser parte da experiência em se tornar uma escola-piloto revela uma resistência à reforma, possivelmente devido à falta de clareza nas expectativas e nos benefícios imediatos do desenvolvimento da política. Um outro ponto que Nísia destaca é a proposta de desenvolvimento da escola como do tipo de ensino em tempo integral, o que também gerou relatos contrários à ideia, especialmente considerando a crença na falta de infraestrutura para apoiar a mudança em uma escola que já sofre com os problemas materiais.

Além disso, a fala de Nísia também reflete uma atitude prática em relação à mudança: ela admite que não era totalmente a favor do Novo Ensino Médio, mas entendeu a necessidade de se adaptar ao processo. Essa aceitação do novo modelo, mesmo que com ressalvas, sugere um reconhecimento da inevitabilidade da mudança e da necessidade de preparação para o desenvolvimento futuro.

Essa reflexão pode ser aplicada ao caso da professora Nísia, cuja aceitação ao NEM, ainda que com ressalvas, revela como mudanças estruturais no ensino podem restringir as possibilidades de resistência e disputas de significação. Assim, pode ser vista não apenas como um processo de aceitação da mudança, mas também como um reflexo da limitação imposta por reformas educacionais que, apesar de prometerem avanços, nem sempre dialogam com as experiências e necessidades dos professores e estudantes.

Ainda, por meio desse relato inicial, foi possível compreender o processo de chegada da professora Magda à instituição de ensino.

Quando eu cheguei, eu já cheguei com o barco andando. Então assim... foi me explicado como é que você trabalha, as outras unidades. Só que assim... como é que eu posso dizer. A gente chega e já tem que seguir o barco. Lógico! Quem está desde o começo tem uma noção mesmo. Mas no meu caso, como eu já cheguei no ano passado. Já caminhando para agora. Como eu falei para você. Eu fui trabalhar no Fundamental, e lá a minha área é diferente. E totalmente diferente daqui. Lá eu não trabalhava dentro da área dos currículos normais, porque o meu currículo era dentro da Escola Waldorf e era dentro da Eurytmia. As temáticas são diferentes. Mas eu trabalho realmente com música, poesia, trabalho de interpretação... a questão teatral (Magda, professora).

Por outro lado, a fala de Magda traz à tona uma perspectiva de ‘adaptação’ tardia ao processo. Ela se descreve que não participou da fase inicial de planejamento ou da discussão sobre as mudanças no currículo do NEM. Isso a colocou em uma posição de ter que aprender a ‘seguir o fluxo’ sem uma participação ativa no processo de desenvolvimento. A transição de Magda de uma realidade educacional voltada para a Escola Waldorf e para a Eurytmia

(abordagem pedagógica baseada no movimento) para a escola regular com o NEM também indica os desafios às novas demandas curriculares. Ela faz uma comparação entre sua experiência anterior, onde trabalhou com áreas distintas como música, poesia e teatro, e a exigência de seguir um currículo mais estruturado e normativo.

A professora Magda foi questionada sobre sua formação e seu impacto na nova configuração curricular. Indagou-se, especificamente, se essa a sua formação contribuiu para as mudanças observadas no contexto do ensino médio.

Eu acho que sim. Porque se você analisar. Principalmente aqui na Moreira Dias. Eles têm uma visão artística bem profunda. Tanto que a gente trabalhou a questão dos valores. Então, essa formação. Dentro da arte. Faz com que você, de certa forma, saia, se desconstrua. Por quê? Porque se a gente analisar. O currículo de uma escola. Seja ela particular ou pública. Ela trabalha muito com pensar, é conhecimento. É muito conteúdo, conteúdo, conteúdo. E isso engessa a criatividade. Quando você tem... uma oportunidade de trabalhar, com as suas outras habilidades. Na forma da sua expressão. Seja oral. Seja na forma de teatro. Seja na forma de uma poesia. Seja numa criação de uma música. Numa interpretação. Seja numa dança. Então, você acaba quebrando. Aquelas questões. Fixas. É muito mais do que isso. Então, aqui. Eu percebo que como tem esse trabalho. Então, faz com que você, de certa forma. Tenha outras. Como é que eu posso dizer? Atuações. É muito cansativo. E aí, nas minhas provas, por exemplo, os conteúdos que eu trago. Já que eu tenho um pouco mais de liberdade, não sou tão presa. É diferente de português que tem um cronograma (Magda, professora).

O discurso de Magda traz um ponto de vista interessante sobre o que sua formação artística pode contribuir para as novas capacidades do NEM e para a Escola Moreira Dias. Ela explica que, ao trabalhar com uma abordagem artística, o currículo se torna mais flexível e aberto à expressão criativa, oferecendo aos alunos a possibilidade de explorar diversas formas de aprendizado. Magda afirma que, embora o currículo considerado clássico de uma escola, seja ela pública ou privada, geralmente esteja associado com conteúdos bem definidos, a arte pode possibilitar o rompimento dessa rigidez ao permitir que os alunos se expressem por meio de poesia, música, dança, teatro e outros meios criativos. Ao mencionar que a arte ‘faz com que você se desconstrua’, a professora aponta como esse método pedagógico pode levar à autodescoberta e ao desafio dos padrões de como se aprender.

A coordenadora da instituição de ensino, Marie, também demonstrou suas reflexões e percepções sobre o reconhecimento da política do NEM e das primeiras propostas de itinerários formativos.

O Novo Ensino Médio foi apresentado através de um estudo, primeiramente foi um estudo da gestão, com um professor que veio lá de outra escola, né? Quando a gente soube que o Ensino Médio ia ser mudado. Então, a gente chamou esse professor que ele tinha conhecimento dessa nova estrutura curricular. Então, ele sentou com a gestão aqui e foi mostrar como era, né? Depois nós tivemos uma formação lá na DIREC e aí

a gente passou para os professores. Pronto. Só foi desse jeito. A formação foi isso, então, assim, a escola compreende com uma nova sugestão, né? De um novo currículo, orientado pelo MEC, mas, na verdade, é até difícil responder porque a gente vê que não acontece de fato como está lá no documento não. [...] A gente não compreende do jeito que é para ser porque ninguém teve, vamos dizer assim, os professores não tiveram uma formação específica. Na verdade, teve. Também eu volto até atrás. Mas foi assim. Por exemplo, um professor de cada área teve um estudo lá no... Agora que eu lembrei. Só que o que teve lá não foi repassado para todos. Aqueles professores que tiveram, vamos dizer, aquela oportunidade... Quer dizer, os professores que tiveram essa oportunidade, tudo bem, mas os outros não. Ficaram sem, né? Aí... E como teve a atualização também, depois aí realmente é difícil. Então, é muito difícil desenvolver esses itinerários. E eles reclamam muito. Porque, como já ouvi de outros professores. As trilhas não foram escolhidas coletivamente. Eu vou ser bem sincera, a gestão não chegou, nem pedagógico chegou e disse assim: nós temos essas trilhas, vamos escolher. Então, foi escolhido individualmente, de acordo com, vamos dizer até assim, na concepção da pessoa, no tipo de professor que tem em cada aula, de cada carga horária. Então, aí jogou. A gente trabalhou nesse ano essas, e depois vamos trabalhar aquelas. É tanto que teve um professor de geografia também que veio reclamar, que estava numa trilha, que não tinha conhecimento daqueles assuntos, e que tinha que estudar para repassar. Que não tinha nada a ver com a área dele (Marie, coordenadora).

A coordenadora descreve o processo de construção do NEM na instituição, destacando a ausência de uma formação ampla e estruturada para os professores. Segundo seu relato, a mudança curricular foi inicialmente introduzida por meio de um estudo conduzido pela gestão escolar com o auxílio de um professor externo, que já possuía conhecimento sobre a nova estrutura curricular. Posteriormente, houve uma formação na DIREC, cujos conteúdos foram repassados aos professores, mas considerou como de maneira breve. Ela enfatiza que a compreensão do NEM ocorreu mais como adaptação à proposta do que como um desenvolvimento efetivo, uma vez que os docentes não receberam uma formação abrangente.

Diante desse cenário, a coordenadora ressalta as dificuldades enfrentadas pelos professores na construção dos itinerários formativos. A falta de um processo coletivo na escolha das trilhas de aprendizagem resultou em alocações arbitrárias, na qual os docentes foram designados para áreas em que não possuíam formação específica, o que gerou insatisfação e a necessidade de um esforço extra para suprir lacunas de conhecimento.

As declarações de Marie destacam desafios comuns na construção das políticas educacionais que, embora bem-intencionadas, frequentemente enfrentam dificuldades, como em poucas formações e na ausência de contribuição coletiva no processo de tomada de decisão.

Ao afirmar que ‘é até difícil responder porque a gente vê que não acontece de fato como está lá no documento’, reflete uma noção abordada por Ball, Maguire e Braun (2016), os autores explicam que, neste contexto, a construção de políticas educacionais está frequentemente sujeita a um processo de reinterpretação na escola, onde o significado dos textos e planos

oficiais nem sempre é entendido de forma linear ou exata. Em vez disso, esses documentos são interpretados e adaptados com base nas condições locais, na experiência dos professores e nas particularidades das instituições. Assim, acreditamos que esse fenômeno de ‘não acontecer de fato como está no documento’ é um exemplo claro de como as políticas educacionais são transformadas no contexto escolar, refletindo as tensões e as lacunas no campo educacional.

Sim, outra coisa é a questão de dividir as trilhas. As unidades curriculares. Então, ela para esse ano. Ano passado não. O professor ficou com aquela unidade curricular. Era duas aulas, porque são duas aulas. Então, ele ficou sozinho naquela trilha. Então, ele desenvolveu aquela unidade sozinho. Esse ano ela já fez diferente. Pegou uma unidade, se a trilha contemplava humanas e linguagem, então ela botou o professor de humanas, por exemplo, que é história e geografia, sociologia e filosofia, junto com o português. O que acontece? O professor de português ficou com aquela trilha. Na concepção da pessoa, a professora de português vai trabalhar somente o que diz respeitar ela na área de língua portuguesa. O outro, o que diz respeitar a área de humano. Só que é um conteúdo dentro daquela área. Não deixa de ter assuntos correlacionados. Então, a professora de língua portuguesa vai ter que procurar estudar assuntos da área de humanas. Ou então, se foi humanas e ciências da natureza. Aí, o professor de humanas vai ter que estudar conteúdos também da área da natureza. Então, teve muitos professores que tiveram essa possibilidade. Aí, no início do ano, teve a semana pedagógica, teve um dia que foi para planejamento. Para o planejamento, que é um problema. Não vou me omitir. Muito falho. Não sei. Se sentou um dia, umas horas, foi o que teve. Porque depois não teve esse momento de sentar e planejar. Se depois, assim, eles conversando, porque cada professor tem um horário de planejamento, de suas horas, sua carga horária suplementar, não, de planejamento. Se durante esse momento, na sala dos professores, combinavam as coisas, tudo bem. Mas o momento de sentar depois não teve muito. Por isso que deixa falho também. Deixar a brecha, né? Entendeu? (Marie, coordenadora).

Ainda, Marie expõe a complexidade da organização das trilhas no contexto do NEM, destacando tanto as tentativas de adaptação quanto as dificuldades enfrentadas no processo de construção. Ela relata que, no ano anterior (2023), os professores trabalhavam de forma independentes em suas respectivas unidades curriculares, mas, no presente ano (2024), a organização das trilhas foi modificada para incluir a colaboração entre diferentes áreas, como, por exemplo, a junção de professores da área de Linguagens com os das áreas das Ciências Humanas. No entanto, essa mudança gerou novas demandas, pois os docentes de cada área passaram a lidar com conteúdo de disciplinas fora de sua formação específica, o que exigiu deles o estudo de temas não abrangidos por sua especialização.

A coordenadora também menciona que o planejamento pedagógico foi limitado, contando com uma única sessão de planejamento, durante o ano inteiro, que não foi suficiente para garantir a construção plena dos itinerários. Ela aponta que, embora houvesse momentos

informais de planejamento entre os professores, a falta de um tempo destinado para esse momento comprometeu a qualidade desse processo. Essa situação evidencia uma das principais dificuldades enfrentadas na aplicação das políticas, que é a insuficiência de tempo e formação adequados para que os professores possam se preparar para as novas demandas.

Esse cenário está alinhado com a discussão de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre a resignificação das políticas educacionais, em que as intenções e diretrizes estabelecidas no nível nacional frequentemente se deparam com limitações no nível local. Assim, as políticas educacionais não são aplicadas de maneira simples ou direta; em vez disso, elas passam por um processo de adaptação e negociação nas instituições.

Portanto, a dificuldade de implementação descrita por Marie é um apontamento direto do que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de processo de tradução das políticas, em que a proposta curricular e as diretrizes estabelecidas são recontextualizadas por meio das atuações docentes e do contexto escolar, o que resulta em uma produção resignificada da política.

Em resumo, a fala da coordenadora Marie revela as desafios e adaptações enfrentadas pelas escolas na construção do Novo Ensino Médio. A tentativa de integrar áreas do conhecimento nas propostas das trilhas de aprendizagem, embora alinhada com as diretrizes do MEC, foi prejudicada pela falta de tempo adequado para planejamento e pela formação dos professores.

A partir desse contexto, a próxima subseção objetiva identificar as alterações na atuação docente que surgiram como consequência dessas mudanças curriculares. Assim, buscamos analisar como as docentes têm repensado suas próprias atuações em resposta aos requisitos dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio e como essas mudanças se manifestam na realidade da escola e na aprendizagem dos alunos.

5.2 Atuação docente e estratégias de ensino nos itinerários formativos

Essa subseção busca analisar como as docentes têm resignificado às novas exigências curriculares do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à construção dos itinerários formativos. Na proposta dos itinerários espera-se que os docentes adotem abordagens mais flexíveis e personalizadas, considerando as particularidades de cada turma e a diversidade de conteúdo. Logo, visamos perceber as estratégias utilizadas pelos docentes após as mudanças curriculares do NEM.

A professora Cecília elencou as principais alterações em sua atuação docente e as estratégias utilizadas em suas aulas dos componentes que integram os itinerários formativos.

A principal [alteração] foi o que é que eu iria fazer, tive que pesquisar se utilizar slides, vou usar a dinâmica, como vou avaliar esse aluno, vai ter prova como vai ser essa avaliação. Ou vai ter um trabalho contínuo? Aí dependendo da turma utilizou isso tudo. O professor vai assimilando a partir de cada turma. Uma turma possa usar questionário, uma turma posso até fazer uma prova. Fica muito a critério do professor. Eu posso utilizar somente seminário se eu quiser, mesmo assim é um desafio porque a gente pega aquele tópico, muitas vezes, diferente e a gente vai formular. E aí é um desafio toda semana porque são duas aulas. Você está lá acostumada com sua matéria com uma forma de ensinar... Essas são algumas das estratégias utilizadas, dependendo da turma do interesse a gente usa seminário dinâmicas. Uma coisa boa nisso é porque é bem eclético e. E a gente vai testando o que dá certo. Esse é o resumo da trilha vai testando o que dá certo (Cecília, professora).

A professora Cecília indica as dificuldades e as estratégias utilizadas por ela ao abordar sobre os itinerários formativos do NEM. Ela destaca a flexibilidade necessária para escolher entre diferentes abordagens pedagógicas, como o uso de *slides*, dinâmicas, provas, trabalhos contínuos ou seminários, variava a partir das necessidades e do interesse de cada turma. Esse processo de constante adaptação, no qual o professor ‘vai assimilando a partir de cada turma’, aponta sobre a autonomia do docente para personalizar sua prática de acordo com o perfil dos estudantes, da turma e da proposta do conteúdo a ser trabalhado.

No entanto, essa liberdade também traz desafios, pois a constante experimentação e o ‘testar o que dá certo’ podem gerar ainda, inseguranças e incertezas com relação as estratégias de ensino adotadas. A professora menciona a dificuldade de trabalhar com tópicos diferentes semanalmente, o que requer uma capacidade de adaptação rápida e a criação de estratégias diversificadas para manter o interesse dos alunos.

Essa atitude impacta diretamente o ensino, pois a necessidade de constante adaptação pode comprometer o aprofundamento do aprendizado. Quando os docentes precisam testar diferentes abordagens sem uma base sólida ou um tempo adequado para consolidar as práticas mais eficazes, assim, ainda o ensino em um processo fragmentado.

Esse cenário ilustra como a implementação das novas diretrizes curriculares exige um esforço constante de adaptação, sendo um exemplo de como as políticas educacionais, conforme discutido por Ball, Maguire e Braun (2016) são ressignificadas e adaptadas no nível da escola, de acordo com as condições práticas e as experiências dos professores. Logo, a abordagem de Cecília destaca a natureza flexível das práticas pedagógicas no contexto do NEM, mas também destaca a falta de um planejamento e uma formação contínua que ofereça suporte aos docentes nesse processo.

A professora Nísia também relatou as principais mudanças ocorridas em sua prática em sala de aula:

Eu tive que limitar a questão da... Limitar como... Eu não consigo explicar. A questão das metodologias utilizadas. Por exemplo, de determinada temática, determinado conteúdo, que ficaria inviável trabalhar uma sequência didática, caso essa sequência didática fosse se estender mais, porque a carga horária de português ficou apenas duas aulas por semana. Então, mesmo eu selecionando os conteúdos que eu julgue que são mais importantes, digamos assim, não dá tempo. Você trabalhar análise linguística, porque o aluno precisa de gramática, querendo ou não. Leitura e interpretação de texto, que eu procuro trabalhar os textos literários, porque se eu for trabalhar, para poder entrar a literatura, porque se eu for trabalhar só os gêneros literários, não dá certo. E a questão da redação. Isso tudo para contemplar em duas aulas. Então, tem certas sequências didáticas que eu só consigo fazer nas eletivas, porque dentro da área de língua portuguesa, parte do currículo, não consigo. Então, fica muito corrido e eu acho sempre que está faltando alguma coisa, porque realmente não dá. Eu não trabalho a segunda série B, sabe? Fez o planejamento anual? Fez o planejamento! Mas não trabalhei. Trabalhei só para o A. Trabalhei só produção textual para o ENEM. (Nísia, professora).

Por meio do relato da professora Nísia, podemos relacionar a com o ciclo de políticas. Visto que Mainardes (2006) descreve o ciclo de políticas como um processo em que as decisões e diretrizes políticas são formuladas em um contexto de influências (como os órgãos governamentais e as diretrizes) e, posteriormente, chegam nas escolas, onde sofrem modificações de acordo com as condições do ambiente escolar, a interpretação dos profissionais da educação e os recursos disponíveis.

Nísia reflete sobre as limitações impostas pela carga horária reduzida para o ensino de Língua Portuguesa, o que a obriga a priorizar conteúdos, muitas vezes comprometendo aspectos importantes do currículo. A política do NEM é formulada com uma visão centralizada, mas a realidade da escola, partindo de sua carga horária e recursos limitados, interfere diretamente na construção dessas diretrizes.

Por outro lado, no que se refere à prática, o relato da professora Nísia exemplifica como as políticas curriculares são adaptadas no nível da escola, ao mencionar que precisa ajustar sua abordagem pedagógica a carga horária disponível, priorizando a produção textual para o ENEM e deixando outras áreas que compõem o currículo, como a literatura e a análise linguística, em segundo plano. Assim, refletindo como as políticas, ao serem colocadas em prática, são modificadas e recontextualizadas. Em síntese, a adequação de Nísia à realidade da escola mostra a forma como a política educacional é reinterpretada, de acordo com o contexto escolar, o que é uma característica do ciclo de políticas (Mainardes, 2006).

Portanto, a fala de Nísia exemplifica como os contextos se interagem dentro do ciclo contínuo de políticas, mostrando que as diretrizes enfrentam desafios e transformações ao serem

desenvolvidas no nível local, sendo moldadas pelo contexto da instituição e as atuações dos docentes.

A professora Nísia continua ilustrando os desafios inerentes a sua atuação docente no ensino médio: a necessidade de adaptação curricular diante de limitações estruturais, como a carga horária reduzida e a falta de interesse dos alunos.

Era muito repetitivo o conteúdo, porque era sobre o Nordeste. Inicialmente, eu iria trabalhar somente a literatura de autores nordestinos, dessa temática do sertão, que é o sertão. Só que, diante da carga horária tão pequena de língua portuguesa, duas aulas por semana, e da falta de interesse dos alunos na disciplina, porque eu já dei aula três semanas por conteúdo da trilha, e os alunos totalmente desestimulados, desinteressados, aí, eu combinei com eles para trabalhar só em redação, aí, porque toda semana eu trazia uma proposta de redação, levava para casa e corrigia. Conteúdos que caem no ENEM. Eu foquei só nos conteúdos que mais caem no ENEM. Então, a parte de gramática, por exemplo, eu só trabalho os conteúdos que mais caem no ENEM. E como eu não dou aula na primeira série, eu dou aula só na segunda e terceira. Então, a maioria dos conteúdos que caem são conteúdos de primeira série. Então, eu trabalho só de forma revisional. Voltando, ou dentro de alguma atividade, eu procuro no livro didático alguma atividade que contemple aquele conteúdo para dar uma fortalecida, digamos assim. Só. (Nísia, professora).

Ao perceber que o ensino de literatura nordestina não despertava engajamento e que o tempo disponível para Língua Portuguesa era insuficiente para abranger todos os conteúdos, a professora optou por reorientar sua prática pedagógica, focando na produção textual e em conteúdos estratégicos para o ENEM. Essa escolha reflete um processo de ressignificação do currículo, no qual o foco na avaliação passa a guiar a organização dos conteúdos ministrados.

Essa adaptação pode ser analisada a partir do contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), as diretrizes curriculares estabelecidas no contexto de influência — como a proposta dos itinerários formativos — não são desenvolvidas de maneira linear nas escolas, mas sim reinterpretadas e ajustadas pelos professores conforme o contexto da instituição de ensino. No caso de Nísia, a carga horária reduzida e a desmotivação dos alunos levaram-na a restringir a abordagem gramatical e literária, priorizando conteúdos que considerava mais ‘úteis’ para os estudantes no curto prazo, como a produção textual para o ENEM. Essa noção evidencia a fragmentação do currículo e o descompasso entre a proposta formativa dos itinerários e a realidade das escolas, onde o vestibular e o ENEM ainda se apresentam como referências centrais para o ensino.

Além disso, a fala de Nísia ressalta a recorrente sobrecarga do professor, que assume o trabalho de correção contínua das redações sem um suporte institucional adequado. Assim, podemos observar que ausência de um planejamento colaborativo e de momentos estruturados de formação para os docentes contribui para que as decisões pedagógicas sejam tomadas

individualmente, sem um alinhamento coletivo que poderia fortalecer o desenvolvimento dos itinerários. Essa fragmentação também pode afetar a equidade na oferta de ensino, uma vez que a adaptação curricular varia amplamente de acordo com a interpretação e as condições de cada professor e instituição.

Assim, o caso de Nísia evidencia a tensão entre o ideal pedagógico dos itinerários formativos e seu desenvolvimento, destacando como as políticas educacionais, ao chegarem à escola, são necessariamente reinterpretadas. Essa realidade reforça a importância de uma formação docente contínua e de espaços institucionais para o planejamento coletivo, de modo a evitar que a adaptação do currículo resulte em lacunas significativas na formação dos estudantes.

A professora Magda também traz sua visão sobre sua atuação docente, enfatizando os desafios de articular o planejamento curricular com a realidade da sala de aula. Ela destaca a necessidade de flexibilidade e criatividade para engajar os alunos, além da importância de contextualizar os conteúdos de forma significativa.

Você tem que montar um conteúdo. E você tem que colocar. Dentro do sistema do governo. O conteúdo que você está trabalhando. Então, você monta o conteúdo. Não é algo que é imposto para mim para que eu faça, o jeito que está lá. É como uma receita de bolo, que está pronta. E eu tenho que seguir. Ela me dá abertura porque eu monto o conteúdo. Então, foi muito produtivo isso. Porque eu tive uma oportunidade. É trabalhoso. É muita habilidade de um professor, para ele criar o conteúdo. Que chama a atenção do aluno. E realmente desperta nele. Como eu trabalho com arte, também não tive muita dificuldade. Porém, para o ensino médio você tem que seguir também a contextualização para ENEM. Então, eu voltei mais para essa questão. Trouxe todo o apanhado da arte desde o princípio da pré-história. Só que é como é uma aula... muito rápido. Um conteúdo muito grande. Então, eu só cheguei... finalizei com a arte barroca, não consegui chegar... Na realidade, vamos dizer assim... Na nossa semana de artes modernas no Brasil. Não consegui chegar. Eu fiz um planejamento. Porém, a realidade de sala é completamente diferente. Por quê? Porque é 40 minutos. Então, quando você chega. Termina de fazer a chamada, que vai copiar que começa a explicar até o final. É só uma aula. Por semana, só uma aula. Então, não deu para eu seguir o modelo de planejamento anual que fiz no início do ano. Não deu para chegar. Mas eu consegui chegar, até a idade medieval. Na eletiva, acho que eu já falei para você, a questão dos textos reflexivos. Trazendo uma temática, a questão das dinâmicas, o trabalho, o tempo comigo mesmo. Não só na questão corporal. Mas também no trabalho com as mãos. Por quê? Porque não estamos acostumados a trabalhar com o fazer. Infelizmente, nas escolas tradicionais. Não se trabalha o fazer. Se trabalha muito o pensar. E o fazer. Como eu faço no mundo. O que eu queria fazer seria diferente. Porque [...] tem que refletir. Essa minha ação. Aquilo que eu vou fazer. Vai causar dano a alguém? São essas as questões. Então eu trabalhava com esses textos reflexivos. Também não deu para trabalhar, porque como eu falo para você. São duas aulas por semana. Mas mesmo assim, dá para conseguir ir longe. Só que tem um trabalho que se faz também. Que é os doze trabalhos Hércules. Quando a gente trabalha com a mitologia. Ela dá uma oportunidade. Para você criar um ideal. Criar um herói, porque o herói para eles,

para esses adolescentes [...] não é mais aquele herói que dá a vida para salvar o mundo. É diferente. É aquele cara que joga bola. É aquela mulher que está lá. São essas as aulas, então para você desmistificar isso. Para realmente entender o que é um herói. Quem é aquele a quem eu posso me espelhar? Qual é o meu legado? Que eu vou levar? Para que eu possa olhar para trás e ver as pegadas que deixei. E dizer para mim mesma: poxa, valeu a pena (Magda, professora).

A professora Magda revela a tensão entre a flexibilidade curricular prometida pelos itinerários formativos e as limitações impostas pelo tempo reduzido de aula e pelas exigências de adequação a diretrizes externas, como a preparação para o ENEM. Essa experiência dialoga com as discussões de Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2019), que percebem o currículo como um campo de negociações e disputas, no qual a autonomia docente é tensionada por mecanismos de regulação que, ainda que não sejam percebidos como imposições diretas, direcionam as práticas pedagógicas.

Ao apontar que o planejamento funciona como uma espécie de ‘receita de bolo’, a professora Magda revela que, embora tenha certa liberdade para elaborar os conteúdos, essa liberdade está inserida em um formato pré-definido, que precisa ser inserido no sistema. Essa percepção remete à noção de currículo como política de regulação, discutida por Lopes e Macedo (2011), na qual o Estado busca estabelecer diretrizes curriculares que garantam uma unidade mínima de ensino, ao mesmo tempo em que delega aos professores a responsabilidade de adequação às realidades escolares. Assim, a autonomia docente pode ser considerada, em parte, ilusória, uma vez que precisa atender a um conjunto de expectativas previamente estabelecidas.

Ademais, a professora menciona a dificuldade de cumprir o planejamento anual devido à carga horária reduzida, apontando que ‘a realidade de sala é completamente diferente’. Essa constatação reforça a análise de Lopes (2019) em relação as escolas e os professores precisam lidar com as contradições entre a prescrição curricular e ao contexto de ensino, o que frequentemente resulta na necessidade de reconfiguração das propostas pedagógicas. No caso da professora Magda, essa reconfiguração se dá tanto pela seleção dos conteúdos dentro do tempo disponível quanto pela busca de estratégias alternativas, como o uso de textos reflexivos e a utilização de abordagens como da mitologia para fomentar a construção de identidade e valores nos alunos.

Outro ponto importante em seu relato é a ênfase na diferença entre o ensino tradicional, focado exclusivamente no ‘pensar’, e a necessidade de incluir o ‘fazer’ como parte do aprendizado. Esse argumento se alinha à crítica de Lopes e Macedo (2011) às reformas curriculares baseadas em competências, que frequentemente reduzem a formação integral dos

estudantes ao desenvolvimento de habilidades instrumentais. A professora Magda, ao tentar resgatar o trabalho manual e reflexivo em suas aulas, busca ampliar essa concepção, promovendo um ensino crítico.

A fala da coordenadora Marie mostra dois aspectos importantes que devemos analisar, relacionados: a burocratização do sistema educacional e os desafios na gestão escolar, especialmente em relação ao acompanhamento efetivo do processo. Como podemos observar:

Assim, ... é a questão da burocracia em termos do sistema. Né? É muito trabalhoso, porque um aluno pronto, nesse caso aqui, né? Trouxe mais problemas! Vamos dizer assim, as modificações de trabalho com relação ao sistema. Por exemplo, o aluno 'tá' numa escola, aí vem pra cá, lá ele estuda uma trilha. Ele 'tá' matriculado lá na trilha de linguagens e ciências e humanas, por exemplo. Então, quando ele vem 'pra' cá, aí a gente vai ter que alocar esse menino naquela trilha que é de ciências humanas. É uma complicação danada, porque, às vezes, vem a documentação, não vem descrita qual é a trilha do aluno. Então, é um problema, assim, burocrático, muito complicado de se resolver. Se ele for transferido de um horário 'pra' outro, então ele tem que ficar naquela trilha. Tá entendendo? Então, isso aí é meio complicado. Pronto, a mudança foi mais isso aí. Essa estrutura aí é complicada. Agora, também, eu nem posso responder tanto, eu vou dizer o porquê. Enquanto coordenadora, então, eu não acompanhei de perto. Eu não posso nem estar totalmente julgando por um ineficaz, por um trabalho ineficaz, por quê? Porque eu não acompanhei de perto. Sou coordenadora, no rol, sou coordenadora, mas eu não vejo, aqui pela manhã eu só venho um horário. Um horário, eu nem sei o nome de todos os alunos. À tarde, eu mal participo, porque eu venho mais, a minha carga horária é mais à noite. Aí, quer dizer, muitas coisas que eu era para estar de dentro, para poder falar melhor, para poder conhecer, para poder dizer se funcionou melhor, eu não tenho essa oportunidade. Então, eu não posso nem julgar corretamente. Está entendendo? Por exemplo, um dia dessa tarde, no final da tarde que eu cheguei, estava um professor de uma eletiva, ele estava com a sala entupida de gente, de uma aula de eletiva. Os alunos de uma sala foram para aquela oficina que ele estava realizando. Eu não tomei conhecimento, porque eu já vinha à tarde para uma reunião, quer dizer, se eu tivesse, se meu horário fosse somente para eu cumprir com a minha tarefa de coordenadora, eu estava mais por dentro das coisas. Por isso que eu sinto falta. E vejo, não posso responder. Não tem como controlar tudo o que está acontecendo de fato. Porque à noite eu venho mais, quer dizer, não rol eu sou coordenadora, mas, na verdade, eu estou mais como supervisora da noite para resolver esses problemas. Pronto, hoje à noite, não vai ter vindo ninguém, ... porque eu não vou poder vir. Aí, já teve aluno que veio para cá de manhã, isso não era trabalho de uma coordenadora, o que eu estava fazendo. Não é meu papel. Não tem nada a ver. Eu estava resolvendo prova de aluno, isso aqui é problema de professor, ou de supervisor. Aí, por isso que falta (Marie, coordenadora).

Inicialmente, a questão da burocracia emerge como um dos principais entraves para a efetivação dos itinerários. A dificuldade em realocar estudantes nas trilhas devido a problemas documentais e falta de informações estruturadas demonstra como a política educacional, ao ser operacionalizada no nível escolar, encontra barreiras administrativas que dificultam sua execução. Ball, Maguire e Braun (2016) aponta sobre a recontextualização das políticas que ao

serem aplicadas nas escolas, essas diretrizes não apenas sofrem adaptações, mas também geram novas demandas práticas que não estavam previstas no momento de sua formulação. A coordenadora Marie indica uma rigidez do sistema de alocação de alunos nas trilhas que dificulta a flexibilidade prometida pela reforma, tornando-a, na prática, um processo fragmentado e de difícil gerenciamento.

Além disso, a fala da coordenadora revela um problema de gestão e divisão de responsabilidades dentro da escola. Marie menciona que, apesar de ocupar formalmente o cargo de coordenadora, sua atuação se distancia das funções esperadas para esse papel, pois sua carga horária majoritariamente noturna impede um acompanhamento mais próximo da dinâmica escolar nos demais turnos. Isso gera um distanciamento entre a coordenação e as práticas pedagógicas e administrativas, dificultando uma avaliação mais precisa da efetividade do desenvolvimento dos itinerários. A dificuldade em monitorar as atividades docentes e a lotação das eletivas são exemplos desse descompasso, reforçando a lacuna entre a política prescrita e sua construção na escola.

Esse contexto também dialoga com a discussão de Lopes e Macedo (2011) sobre a regulação do currículo e o papel dos gestores escolares. Para as autoras, há uma tendência de responsabilização dos gestores pela execução das políticas, mas sem uma preocupação real com as condições concretas de trabalho e estrutura das escolas. No caso de Marie, sua sobrecarga de funções e a indefinição de seu papel dentro da instituição evidenciam essa problemática, pois ela acaba desempenhando funções que fogem do escopo da coordenação, como a resolução de questões burocráticas que deveriam ser tratadas por outros setores.

Portanto, essa fala ilustra como a construção dos itinerários formativos enfrenta dificuldades não apenas pedagógicas, mas também administrativas e estruturais. A falta de integração entre os diferentes níveis de gestão escolar e a burocratização excessiva comprometem a fluidez do processo, tornando a execução das diretrizes curriculares mais complexa do que o previsto nos documentos oficiais. Isso mostra a necessidade de um olhar mais atento para as condições reais das escolas e para a adequação da política às suas dinâmicas internas, evitando que a proposta de flexibilização curricular se transforme em um processo ainda mais engessado e excludente.

Esse cenário evidencia a complexidade da operacionalização das políticas, demonstrando que a criação de diretrizes não garante sua efetividade. Para que os itinerários formativos possam ser desenvolvidos, é preciso oferecer um suporte mais estruturado às escolas, tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico, além de promover um processo colaborativo entre os atores envolvidos.

Desse modo, torna-se imprescindível analisar sobre a relação dos alunos com os itinerários formativos, compreendendo sobre como ocorre o processo de escolhas nos itinerários formativos. Na próxima subseção, analisamos, a partir da perspectiva das docentes entrevistadas, como os estudantes têm vivenciado esse modelo, quais critérios orientam suas decisões e de que forma a estrutura dos itinerários influenciam seu engajamento e aprendizado.

5.3 A relação dos alunos com os itinerários formativos: escolhas e impactos no desempenho

A partir da visão docente, esta subseção busca compreender como os alunos têm percebido os itinerários formativos, analisando o processo de escolha dos itinerários e os possíveis impactos dessas decisões em seu desempenho acadêmico. Podemos analisar esses elementos, inicialmente a partir do relato da professora Cecília.

Primeiro que eles reagiram e ainda estão reagindo um pouquinho, estão ainda se acostumando. principalmente pessoal do terceiro ano. Porque ainda tem muita disciplina base, e eles questionam muito essa parte. Tem até um estudo na feira de ciências sobre isso que eles questionam sobre essa parte básica. Eles questionam essas trilhas, fui até eu que orientei esse trabalho, e foi realizado um trabalho em questionário aqui na escola sobre isso. Eu acredito que os itinerários formativos mais populares são os da área da linguagem, já que eles têm esse obstáculo com as exatas. Eles procuram um pouco, mas eles mantêm uma distância com a área de exata. E por achar que a área de linguagem é mais fácil e também a redes sociais dentro das trilhas. Das seletivas é um pouco mais complicado porque depende da finalidade do aluno depende do que ele gosta. Mas às vezes até surpreende porque a de matemática relacionada a jogos eles gostam de ir, tem muita gente. Ele só tem oportunidade de escolher as eletivas durante o feirão das eletivas. O projeto de vida vem pronto e as trilhas também. Fora que se no primeiro ano ele escolheu linguagem, no segundo ano ele não poderá escolher a linguagem, vai ser uma social, natureza ou exatas, porque senão eles vão escolher somente aquilo que eles querem. Em relação à motivação eu percebi mais ou menos, mas percebi um desenvolvimento maior da criatividade. Como coisas que a gente não via saindo no quadro, utilizando seminário atividades mais criativas. A gente percebeu que aqueles alunos que tendo outro tipo de desenvolvimento no ensino aprendizagem (Cecília, professora).

O relato da professora Cecília evidencia a adaptação gradual dos alunos aos itinerários formativos, especialmente os da terceira série, que ainda sentem a necessidade de uma base curricular mais semelhante a anterior. A professora comenta que houve uma resistência inicial e os questionamentos sobre a estrutura das trilhas. Além disso, a escolha predominante pelas trilhas da área de Linguagens sugere que a decisão dos alunos não se baseia apenas em interesses acadêmicos, mas também em percepções sobre o suposto grau dificuldades em áreas como exatas e ciências da natureza.

Ainda, Lopes (2019) discute como a flexibilização curricular, um dos princípios dos itinerários formativos, pode ser limitada devido os fatores estruturais e organizacionais, como a restrição das escolhas dos alunos ao longo dos anos. Cecília explica que os estudantes não poderão repetir a mesma trilha em anos consecutivos, demonstrando uma possível contradição na proposta de personalização do ensino. Essa imposição reflete uma tentativa de balancear a formação integral dos estudantes, entretanto, pode contribuir na desmotivação, caso os alunos se sintam obrigados a seguir percursos que não condizem com seus interesses ou objetivos futuros, como prevê o NEM.

Por outro lado, Lopes (2019) ressalta que o desenvolvimento de novas propostas curriculares pode trazer impactos positivos na dinâmica pedagógica, promovendo práticas mais diversificadas e engajadoras. A observação da professora Cecília sobre o desenvolvimento da criatividade dos estudantes e o uso de metodologias mais interativas, como seminários e atividades participativas, reforça essa perspectiva. Dessa forma, o relato da docente aponta na prática as discussões teóricas sobre a construção curricular, evidenciando tanto os desafios quanto as potencialidades dos itinerários formativos dentro do contexto escolar.

A professora Nísia traz a sua percepção em relação aos estudantes da instituição de ensino:

Aqui os alunos são totalmente desmotivados com as trilhas, porque, como são projetos, eles acham muito repetitivo, porque mesmo o Estado enviando um esboço planejamento, para ser seguido, acaba sendo repetitivo. Aí, eles reclamam, passam o ano estudando a mesma coisa, que não aguentam mais falar sobre determinado tema, eu lembro que o aluno, na terceira semana, disse assim, 'professora, não aguento mais falar de fake news, porque é fake news na UC tal, não sei o quê, não sei tal...' foi dizendo que vai se repetindo. Olha, eu vejo assim, de certa forma, alguns alunos, nem todos, alguns alunos, eles questionam muito o fato de terem que estudar as unidades curriculares, porque como eu já disse antes, são temáticas e que eles acham que se repetem muito. Então, eles não se interessam muito, eles só se interessam para participar da aula ou fazer atividade porque, querendo ou não, a gente aproveita essas atividades dentro da avaliação contínua, para dar uma pontuação, para transformar em nota. A questão das eletivas, eu trabalho só uma na eletiva. Na primeira série, sempre e sempre voltado para a leitura e produção textual. Então, assim, a receptividade é, digamos que, deixa muito a desejar, porque eles imaginam que seja uma coisa, muitas vezes eles não compreendem. Como eu trabalho leitura e o aluno não tem o ato de ler, quando eu falo aluno, eu estou generalizando, porque aqui nós temos alunos que são leitores vorazes, mas a maioria não lê. Então, já encontram uma certa resistência, eles resistem um pouco, eles fazem meio que, participam da eletiva meio que forçada. Agora, se eu trago dinâmicas de grupo, aí a aula já dá uma melhorada. Então, esse ano e o ano passado, eu trabalhei muito a questão de dinâmicas de grupo, dentro dessa questão para trabalhar a leitura e a produção textual. Porque se não for assim, eles reclamam e de certa forma resistem, aí a aula não flui (Professora B). No início de cada semestre, tem o feirão das eletivas, que cada professor faz a apresentação, a gente reúne os alunos do pátio, cada professor da respectiva eletiva,

oferece a sua eletiva, faz a propaganda, uma descrição do termo da eletiva, do que se trata, o que é que vai ser trabalhado e tal, eles escolhem. A turma, digamos assim, é formada a partir dessa da escolha dos alunos (Nísia, professora).

A análise do relato da professora Nísia pode ser complementada pelas ideias de Ball, Maguire e Braun (2016), que abordam como as políticas educacionais são compreendidas e reformuladas no ambiente escolar. No caso analisado, a proposta dos itinerários formativos, apesar de tentar oferecer maior flexibilidade curricular, parece esbarrar em limitações estruturais.

O modelo do *Feirão das Eletivas*, mencionado pela professora Nísia, representa uma tentativa de conferir um certo protagonismo aos alunos na escolha de seus percursos. Entretanto, a obrigatoriedade de seguir determinadas trilhas e a limitação das opções ao longo dos anos indicam que essa escolha pode ser apenas aparente. Lopes (2019) problematiza essa questão ao apontar que a reforma educacional, embora discursivamente defender o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, mantém estruturas que limitam ou restringem a realização das escolhas, ocasionando em uma lógica de controle curricular. Logo, podemos notar que o *Feirão das Eletivas* representa mais uma estratégia de gestão do que uma verdadeira ampliação do protagonismo estudantil, visto que a oferta de disciplinas segue condicionada por fatores institucionais e estruturais que o determinam e limitam o processo. Assim, o estudante escolhe o itinerário formativo diante dos modelos propostos pela escola, muitas vezes não relacionado diretamente com seus desejos.

A coordenadora Marie também destacou aspectos importantes sobre as escolhas dos estudantes na escola:

No caso das trilhas e a eletivas, no caso das trilhas, já disse que foi feito assim, né? Não foi feita a escolha coletiva, a gestão escolheu as trilhas que iriam ser trabalhadas, dividiu entre professores de duas áreas, onde era ou de uma área, ou da área exclusiva, que é de linguagem, mas foi a gestão que escolheu. No caso das eletivas... a escolha das trilhas a gente fez por sorteio nas turmas, foi sorteio. Foi apresentada as trilhas, e fizemos o sorteio. As eletivas, a cada semestre, vai iniciar o semestre, então é feito o Feirão das Eletivas, a gente reúne os alunos no pátio, aqueles professores, eles vão, aí os alunos se reúnem, aí os professores vão apresentar a trilha, apresentam como é que vai ser a trilha, o objetivo, a culminância, como é que deve ser, tá entendendo? É tipo assim, vai vender seu peixe, aí o aluno escolhe, tem umas trilhas que facilmente, dependendo do professor, porque tem professor que é mais dinâmico do que outro, né? Então, facilmente eles são, fecha logo, aí depois forma a fila, e eles vão fazendo a inscrição. Pronto, teve uma trilha esse ano de matemática, que era voltada para o ENEM, teve outra que era para jogos, teve uma trilha que era de música, que era o professor de artes que dava, tá entendendo? Teve uma que foi de trabalho científico, certo? Então, aí eles escolhem. No início, quando foi implantado, tinha mais aquela motivação, né? Era algo novo, tinha professor, por exemplo, que fez uma sobre nutrição, não, de educação financeira, lembro que levou eles para, de matemática, né?

Levou eles para o supermercado, fizeram compras, dessas compras fizeram, não sei se eram uns doces na sala, e foram vender, teve todo esse movimento, então, isso aí foi assim, bem agradável, né? Teve outro também que eu não me lembro do que foi, que também foi muito boa. Isso no começo, mais de lá pra cá. No começo foi mais o que fez mais sucesso do que agora, né? (Marie, coordenadora).

No caso das trilhas e eletivas mencionadas por Marie, percebe-se a adaptação das diretrizes estabelecidas pelo NEM. Embora a proposta dos itinerários formativos preveja uma escolha ativa dos alunos, na prática, a gestão escolar reuniu a decisão sobre quais trilhas seriam oferecidas, limitando a autonomia discente. Esse processo exemplifica o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de tradução da política, ou seja, a forma como as diretrizes são reinterpretadas e moldadas de acordo com fatores institucionais, culturais e estruturais.

Além disso, o desenvolvimento das eletivas por meio do *Feirão das Eletivas* evidencia outro aspecto da teoria da atuação: o papel dos professores na mediação da política. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os educadores não são meros receptores passivos das políticas educacionais, mas agentes que as interpretam e as moldam no cotidiano escolar. A fala de Marie sugere que a adesão dos alunos às eletivas está diretamente relacionada ao dinamismo dos professores que as ofertam, o que demonstra que a execução da política depende, em grande parte, do engajamento e da abordagem pedagógica adotada por cada docente.

Outro ponto importante na relação com a teoria de Ball, Maguire e Braun (2016) é a diferença entre o desenvolvimento inicial e a continuidade da política ao longo do tempo. Segundo a professora, no início, as eletivas eram mais diversificadas e inovadoras, o que gerava maior interesse dos alunos. Com o tempo, entretanto, esse entusiasmo foi se reduzindo, e as atividades tornaram-se mais normalizadas e menos atrativas.

Portanto, a análise da fala de Marie sob a ótica da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) reforça a ideia de que a construção das políticas educacionais não ocorre de forma neutra ou homogênea. Acreditamos que, pelo contrário, ela é constantemente negociada, reinterpretada e influenciada pelas condições institucionais e pelos atores envolvidos, o que pode resultar em desafios como a centralização das decisões, a desigualdade na escolha das eletivas e a perda do caráter inovador das trilhas ao longo do tempo.

Aí, no meu caso, eu fiquei com as duas turmas cheias. Eles se sentiram assim... motivados a participar. Talvez por causa da temática, né? Tanto o primeiro semestre como o segundo semestre. O que eu percebo da eletiva? É uma oportunidade de você quebrar muito essa questão... assim, da mesmice, né? Português, matemática, história. Aquela coisa de sempre. E a eletiva, às vezes, traz algo que vai complementar. Ou alguma coisa que vai servir para você lá fora. Em alguma dinâmica, né? Por exemplo, eletiva de primeiros socorros. Entende? Então, você vai criando algo que possa

realmente ser positivo para aquele aluno. Que faça um diferencial na vida dele. Não só a questão acadêmica, mas a vida dele lá fora (Magda, professora).

A fala da professora Magda mostra um aspecto positivo das eletivas dentro do modelo dos itinerários formativos: a diversificação e inovação no processo de ensino. Ao enfatizar que os alunos se sentem mais motivados a participar, Magda aponta como um fator essencial para o engajamento estudantil: a conexão entre os conteúdos e as experiências de vida. Essa percepção dialoga com a ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe aplicabilidade real no que está estudando. Ela destacou a experiência da eletiva ‘Primeiros Socorros’ gerou um impacto significativo no engajamento dos alunos, pois muitos passaram a visualizar sentido prático no ensino. Essa eletiva proporcionou, aos estudantes, conhecimentos diretamente aplicáveis ao cotidiano, como técnicas de reação em emergências. Esse envolvimento se refletiu tanto na participação ativa nas aulas quanto na busca por mais informações fora do ambiente escolar. O relato da professora ressalta a importância de uma abordagem curricular que contemple aspectos práticos e contextualizados.

Além disso, ao mencionar que as eletivas permitem ‘quebrar a mesmice’ das disciplinas tradicionais, a professora Magda acredita que esse formato pode contribuir para um ensino mais dinâmico e interdisciplinar. Essa característica está alinhada com um dos objetivos dos itinerários formativos: oferecer maior flexibilidade e protagonismo aos estudantes na construção de sua trajetória acadêmica. No entanto, é importante considerar que a efetividade dessa estratégia depende de outros diversos fatores, entre eles: diversidade e qualidade das eletivas oferecidas, o planejamento das aulas, disponibilização de espaços e recursos.

Outro ponto relevante é a comparação que a professora Magda faz entre as eletivas e as unidades curriculares. Enquanto as eletivas seguem um modelo de apresentação e escolha dos alunos diante das possibilidades ofertadas, as unidades curriculares, ainda que também envolvam alguma escolha, possuem uma estrutura mais rígida, que não é possível ser modificada como nas eletivas. Isso reforça a ideia de que, mesmo dentro da NEM, há diferentes níveis de autonomia concedidos aos estudantes.

A fala de Magda aponta que as eletivas podem exercer um papel para além do acadêmico, mas também formativo no sentido mais amplo, possibilitando a preparação dos alunos para situações do cotidiano e em sociedade, para desafios que vão além do ambiente escolar. Essa visão é fundamental para pensar a função da escola na sociedade atual, valorizando aprendizagens que extrapolam os conteúdos disciplinares e promovem o desenvolvimento dos estudantes.

O que eu percebi, primeiramente, nas segundas séries, é que foi algo bastante positivo. Muitos conseguiram perceber algumas questões que o grupo, em si, vivenciava entre as meninas. Ah, ... e elas perceberam o quê? Que elas estavam amadurecendo. Que estavam saindo daquela questão da infantilidade, ganhando mais maturidade. O grupo das meninas, com problema de ansiedade, já se controlaram mais. Então, já faziam umas provas com mais tranquilidade, porque elas ficavam nervosas, choravam, ficavam com as mãos geladas, suando. Você vê a transformação. Vê os frutos, né? Já nessa primeira série, eu percebi já assim, não houve uma mudança significativa na linguagem. Por quê? Porque me parece que é normal essa linguagem deles, mas eu percebi o seguinte, que diminuiu as agressividades, já tem a questão da linguagem. Então, a gente começou a... a gente terminou um ano e eles tiveram menos agressividade. Já sabiam, já se colocavam (Magda, professora).

A professora Magda indica elementos do desenvolvimento socioemocional dos alunos, destacando a transição da infância para a adolescência, a construção da maturidade e o impacto disso no ambiente escolar. Segundo a professora, houve a percepção da redução da ansiedade e da agressividade entre os estudantes, demonstrando a influência do contexto educacional no comportamento dos alunos, a partir dos conteúdos abordados por ela nos itinerários formativos. Assim, indicando possíveis relações com as metodologias adotadas, interações interpessoais e suporte emocional. Além disso, a professora Magda faz referência à linguagem, sugerindo a importância do discurso na mediação de conflitos e na formação identitária dos alunos. Segundo Silva (2017), a identidade não é fixa, mas socialmente construída e constantemente negociada por meio das relações com os outros e das representações discursivas que circulam na escola. Nesse sentido, as meninas passam a se reconhecer dentro de um novo posicionamento subjetivo – não mais crianças, mas adolescentes –, o que influencia seu comportamento e suas interações.

Ainda, ao afirmar que ‘já sabiam se colocar’, a professora Magda revela uma mudança na forma como os alunos utilizam a linguagem para interagir. Silva (2017) argumenta que a linguagem é um dos principais mecanismos na construção das identidades, pois é por meio dela que os sujeitos se posicionam e são posicionados em diferentes contextos. Assim, podemos notar que a diminuição das agressividades e o aprimoramento da comunicação entre os jovens, demonstra um movimento de socialização que pode ser compreendido como um reflexo das normas discursivas e institucionais que regulam o comportamento dos estudantes.

Dessa forma, a fala da professora Magda indica como a escola atua não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas também como um ambiente de construção identitária. A partir dos apontamentos percebe-se que as interações sociais, os discursos institucionais e as práticas pedagógicas desempenham um papel importante na formação dos indivíduos, influenciando suas percepções sobre si mesmos e sua relação com o mundo. Logo, esse processo se torna ainda mais evidente quando analisamos as experiências docentes nos

itinerários formativos, que revelam desafios e estratégias na mediação do aprendizado e na adaptação dos estudantes às novas propostas educacionais.

Na subseção seguinte, buscamos compreender os relatos dos percursos docentes nos itinerários formativos, como forma de fornecer uma visão aprofundada sobre as práticas pedagógicas adotadas na construção dos itinerários formativos.

5.4 Relatos da experiência docente nos itinerários formativos

Os relatos de experiência de ensino durante os percursos podem nos oferecer uma perspectiva aprofundada sobre as demandas e as potencialidades dos itinerários. Além disso, tais relatos evidenciam desafios significativos, como a adaptação dos alunos ao NEM, a necessidade de diversificação dos materiais didáticos e a exigência de formação continuada para que os docentes possam conduzir esse processo. Assim, a análise dessas experiências contribui para uma compreensão mais ampla dos impactos dos itinerários formativos tanto na prática docente quanto no desenvolvimento acadêmico.

As minhas principais experiências foram, principalmente, mudar o jogo. Por exemplo, estava dando aula somente utilizando datashow, ninguém ‘tava’ mais prestando atenção. Aí tive que voltar ‘pra’ aula padrão ‘pra’ ver se eles prestavam mais atenção. Aí depois fiquei mesclando aula padrão com datashow. E depois surgiu a ideia do seminário. O principal desafio ‘pra’ mim é isso, a gente tem que ficar mudando, mudando, mudando, até que eles possam levar a sério. O tempo todo se reinventando (Cecília, professora).

A fala da professora Cecília reflete um aspecto essencial da prática docente: a necessidade constante de adaptação para manter o interesse dos alunos. Ela revela que, inicialmente, a abordagem com *datashow* não funcionou como esperado, levando-a a testar diferentes métodos até encontrar um equilíbrio entre aulas expositivas ‘tradicionais’ e a utilização de recursos tecnológicos. Ball, Maguire e Braun (2016) aponta que a docência contemporânea está cada vez mais marcada por exigências de inovação e flexibilidade, levando os professores a um estado constante de adaptação. Quando Cecília menciona que precisa estar ‘o tempo todo se reinventando’, isso ressoa com a noção de que os docentes atuam em um cenário de mudanças e desafios constantes, lidando com expectativas institucionais, inovações tecnológicas e as particularidades dos estudantes. Essa necessidade de mudança contínua também reflete as pressões externas sobre a profissão, como a busca por melhores resultados e o impacto das políticas educacionais na sala de aula. Dessa forma, sua experiência ilustra como os professores atuam como mediadores entre as políticas e a realidade do ensino, tomando decisões pedagógicas que melhor atendam ao contexto em que trabalham.

Das eletivas que eu já trabalhei, eu trabalhei uma eletiva chamada Educação Midiática, que a gente analisava o comportamento das pessoas dentro do uso das redes sociais, principalmente. O foco, na verdade, era transformar, não transformar, mas educar o aluno para não disseminar notícias falsas. Mas até chegar nas Fake news, a gente ia estudar diversos componentes, a questão como é o seu comportamento na rede. Quanto tempo você passa no Instagram? Quanto tempo você passa no TikTok? Eles iam fazer uma análise. Aí eu achei, assim, positivo, porque alguns alunos começaram a perceber que eles perdiam muito tempo. Muito tempo na internet. Eu achei que o único saldo positivo foi esse. Outras eletivas que envolvem leitura, a minha experiência mais gratificante foi no início do ano, que eu trabalhei uma eletiva na primeira série A, e que, às vezes, eu planejava uma aula, mas os alunos estavam lendo tantos livros que a gente passava a aula conversando sobre os livros que eles estavam lendo. Então, assim, aparentemente, para algumas pessoas, poderiam dizer a professora não está dando aula, está só conversando. Mas a gente estava falando sobre os livros que eles estavam lendo para um trabalho que eu passei, que foi um diário de leitura. Cada livro que eles liam, eles iam ter que documentar, iam ter que fazer anotações sobre esse livro. E, por exemplo, alunos que não liam, passaram a ler, não com muita frequência, mas pegaram a leitura da biblioteca por indicação de um colega, por causa daquelas conversas que a gente estava tendo na sala de aula. Então, assim, de certa forma, é como se a gente tivesse plantado uma sementinha e está tentando fazer aquilo que ela projetou. E é uma forma de você motivar eles a continuarem a leitura. Eu só lembro desses (Nísia, professora).

O relato da professora Nísia transmite como as disciplinas eletivas podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de habilidades críticas e na construção da autonomia dos alunos. A experiência da professora com a eletiva de leitura se destaca como um exemplo significativo e positivo das escolhas curriculares baseadas no interesse dos estudantes. A interação gerada pelo diário de leitura e pelas discussões informais em sala demonstra como a mediação docente pode estimular o hábito da leitura de maneira espontânea. O fato de os alunos que antes não liam passarem a buscar livros na biblioteca a partir das recomendações dos colegas reforça a importância do pertencimento e da construção coletiva do conhecimento no processo. Dessa forma, o relato aponta para uma questão central nos itinerários formativos: a necessidade de articulação entre as eletivas e o real interesse dos alunos, bem como o papel da mediação docente na criação de espaços de aprendizagem dinâmicos e relevantes.

Assim, as escolhas feitas pelos estudantes sem um entendimento da proposta podem comprometer tanto o engajamento da turma quanto a qualidade do ensino. Quando os alunos selecionam disciplinas eletivas sem conhecer seus objetivos, conteúdos e aplicabilidades, há um risco maior do surgimento de desinteresse e evasão. Ainda, a ausência de orientação adequada pode resultar em escolhas desalinhadas aos interesses e necessidades dos estudantes, tornando as aulas menos produtivas e dificultando o desenvolvimento das competências previstas.

A coordenadora Marie também trouxe apontamentos com relação as experiências sobre os itinerários formativos vivenciadas na instituição:

Houve esse professor ia dar oficina e eu não pude assistir. Eu vi a sala estava entupida. Foi naquela sala ali. Quer dizer, uma boa parte desses alunos, que não era da disciplina, foi para outra. Algo motivou. Agora eu me pergunto o que foi que eu não sei. Não posso dizer. Logo, esse professor, ele era um professor muito comprometido. Muito, muito. Porque ele é da área de natureza. A sala estava repleta de alunos. E tinha uma pessoa de fora. Sabe? Esse professor já levou alunos para a faculdade de medicina dentro da... Traz coisas novas. Está entendendo? Tem uns que traz (Marie, coordenadora).

A coordenadora Marie aponta para uma diferenciação entre professores que trazem ‘novidades’ para a sala de aula e aqueles que seguem abordagens mais ‘tradicionais’. Essa dualidade reflete a necessidade de um ensino que dialogue com as realidades dos alunos e utilize metodologias que os envolvam ativamente, resultando em um possível ambiente de maior engajamento entre os estudantes. Como destaca Mainardes (2006), as políticas educacionais são vivenciadas de maneira diferente por cada ator do sistema escolar, e o papel do professor no desenvolvimento dessas políticas é essencial para garantir sua construção.

Portanto, essa fala mostra a importância em perceber o professor como agente de mudança dentro da escola, capaz de mobilizar os alunos por meio de estratégias inovadoras e um compromisso genuíno com a aprendizagem. A motivação observada na oficina reflete não apenas o interesse pelo conteúdo, mas também a conexão que o professor possui com os estudantes.

A gente vai percebendo a mudança deles, né? A própria mudança, assim, no processo de como eu encontrei a turma. Uma turma mais unida, porque viviam de brigas, né? Então, a gente percebe essa mudança. Por quê? Porque quando eles começam a entender que é natural esse processo da adolescência, né? Os hormônios em evolução, aquela questão que você não sabe estar aqui do jeito, daqui a pouco está de outro jeito, você não entende. E quando você começa a entender e compreender que aquilo é normal e que faz parte, naquele momento, ela fica mais tranquila. E a autonomia, onde a gente trabalha com a autonomia. E eu trouxe também o livro da Cristina Caio, que o povo fala, para eles entenderem como é que a dor, que a dor é um mecanismo que está chamando a minha atenção e tem algo observado comigo. A dor é o primeiro mecanismo. Quando você sente alguma dor, você tem que refletir. Como é que essa dor está querendo me inflamar? O que é que eu estou guardando aqui dentro que está desencadeando essa dor? Uma dor de cabeça, por exemplo. Como faz para eu ficar muito interessada. Então é isso. Já nas primeiras séries eu quis mudar a questão da linguagem deles. Eles comentassem na minha primeira série. Foi bem trabalhosa. Eu trabalhei com a linguagem. Como é que eu me comunico? Como é que eu me expresso? Qual é a minha linguagem corporal? Porque às vezes eu estou mudinha. Mas o meu corpo fala. Pelas minhas expressões e meus trajetos. Já percebe, né? E aí eu trabalhei com isso. E a questão também foi o que? A questão de textos. Para a gente fazer as

interpretações. A questão da linguagem. Seja ela escrita ou corporal. E trabalhar nessa questão da alimentação (Magda, professora).

A professora Magda sugere uma noção de ensino que vai além da transmissão de conteúdos e habilidades, mas que possa promover a construção da identidade e da consciência crítica dos estudantes. O foco na comunicação, verbal e física, assim como na interpretação de textos, implica uma verdadeira preocupação com a construção de habilidades essenciais necessárias para os jovens. A professora Magda também busca preparar os alunos para se tornarem agentes ativos de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de linguagem e expressão, o que lhes permite serem autorreflexivos, tanto como indivíduos quanto membros da sociedade.

O relato da professora Magda demonstra a necessidade do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar e sua relação com os itinerários formativos. Ao abordar a transformação dos estudantes – de uma turma marcada por conflitos para um grupo mais coeso –, a professora indica como o entendimento das emoções e da comunicação pode oferecer impactos no contexto escolar. Ainda, busca proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a adolescência como um processo natural, associado às mudanças hormonais e emocionais, demonstra uma abordagem pedagógica que vai além dos conteúdos tradicionais e busca promover autonomia. A menção à autonomia reforça um dos princípios centrais dos itinerários formativos, que visa ampliar a capacidade dos estudantes de tomar decisões sobre seu aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Na próxima subseção, analisamos as demandas e desafios da escola na construção dos itinerários formativos, buscando compreender como as instituições enfrentam as complexidades da construção curricular e os impactos dessas trajetórias na formação dos estudantes e na atuação dos docentes.

5.5 Demandas e desafios da escola no desenvolvimento dos itinerários

Ao longo desta subseção, analisamos com base nas entrevistas realizadas com as docentes, como elas percebem e vivenciam as demandas e os desafios presentes na construção dos itinerários formativos no contexto escolar em que atuam. Inicialmente, trazemos a fala da professora Cecília que abordou essas questões, como pode ser observada no relato abaixo:

Eu acredito que é uma questão mais estrutural como também necessita de mais formação, de mais estudo para a gente, nós professores. Porque não veio, veio falando sobre a estrutura de como iria funcionar, de toda a grade curricular queria trabalhar. Mas agora uma formação, nós estamos nos virando no 30, pronto. Nós precisamos de uma qualificação melhor em relação a isso (Cecília, professora).

O relato da professora Cecília nos mostra uma das principais demandas da instituição na construção de políticas educacionais: a desarticulação entre a formulação das diretrizes e as condições concretas das escolas e dos professores. Sua fala demonstra que, apesar de haver um desenho curricular definido para a estrutura dos itinerários formativos, a formação docente para lidar com essas mudanças não foi devidamente contemplada. Esse cenário faz com que os professores precisem se adaptar por conta própria, enfrentando dificuldades no dia a dia escolar.

Entretanto a problemática citada pela professora dialoga diretamente com a afirmação de Ball, Maguire e Braun (2016), que apontam como as políticas educacionais, muitas vezes, são mal planejadas ou mal formuladas e acabam sendo ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’ na prática, à medida que governos modificam suas prioridades. No caso dos itinerários formativos, percebe-se que seu desenvolvimento foi conduzido sem a devida atenção às condições estruturais das escolas e à formação continuada dos docentes, levando a um processo acelerado de adaptação improvisada dentro das instituições.

Essa situação revela a necessidade de que as políticas não apenas estabeleçam diretrizes curriculares, mas também garantam condições mínimas para o seu desenvolvimento, especialmente, incluindo investimentos em infraestrutura, formação docente e acompanhamento pedagógico.

Eu acho que os principais desafios realmente é cumprir. Essa é uma visão minha. O que eu vejo, assim, conversando com colegas, a gente tem dificuldades em trabalhar o ensino médio da forma como ele é colocado. Que não é atrativo ao aluno. Claro que eu não falo de cem por cento dos alunos, mas dos alunos que realmente querem estudar. Então, manter, levar adiante, tentar fazer com que o aluno tenha interesse em vir à escola. Alguns alunos reclamam bastante que estão em desvantagem. Que quando vão fazer uma prova lá fora, sentem que é prejudicado porque a carga horária das disciplinas, do currículo comum é muito baixo. A reclamação de que não vem futuro nas unidades curriculares. Então, assim, acho que o maior desafio da gente é mostrar pro aluno que realmente existe algo de importante daquilo ali. Porque querendo ou não, tem uma importância. Mas, infelizmente, a sociedade, ela cobra de uma outra forma. A gente, do vespertino, na turma que eu estava trabalhando, a unidade curricular, era Sertão. O sertão, eu não lembro o nome dele, falava só de sertão. Se você pegar o concurso lá fora, não fale nessa temática. Se você pegar uma prova de ENEM, pode ter questões de geografia, questões de língua portuguesa dentro do modernismo que tem a parte da literatura nacionalista, você vai abordar o sertão. Mas na vida prática dos alunos, nos concursos, nas avaliações lá fora, não se cobra o sertão. É mínimo, né? É mínimo. E eles cobram isso, eles percebem isso e não, e acham que não tem importância. Então, é difícil manter o aluno prestando atenção, se interessando por determinadas temáticas. E outra coisa, as trilhas, elas envolvem professores de diferentes áreas. Tem trilha aqui, esse ano, que ela é dividida entre dois professores, mas o ano passado não tinha. Eu tive que trabalhar na trilha que tinha conteúdos de Filosofia, de Sociologia. Mas lá no planejamento que o Estado mandou, tinha dizendo que era Geografia e Língua portuguesa. Mas quando eu fui pesquisar para dar aula,

era Sociologia. E a sorte era que eu gosto de ler. E eu gosto de pesquisar. Porque quando eu trabalho, você não foi minha aluna de literatura, mas quando eu trabalho em literatura, eu trago várias abordagens. Entendeu? Então, assim, eu procuro ler coisas que os filósofos falam, que outras pessoas de outras áreas falam. Mas eu encontrei bastante dificuldade, porque tinha coisa que eu tinha que trabalhar e que eu não sabia. Você tinha que ir buscar em outro canto para trazer para a aula. Então, nem todos os objetos de conhecimento dentro daquele planejamento enviaram pela Secretaria da Educação, eu trabalhei porque eu não sabia. Então, assim, eu tenho a humildade de dizer, a gente não sabe tudo, a gente corre atrás. Mas tem coisas que ficam mais difíceis (Nísia, professora).

A fala da professora Nísia traz à tona desafios que muitos docentes enfrentam no cotidiano escolar do ensino médio, especialmente quando se trata de ressignificar o currículo e engajar os alunos. Ela menciona a demanda em tornar o ensino atraente e relevante para os estudantes, principalmente devido a existência de um descompasso entre o que é ensinado e o que é cobrado nas provas externas, como os concursos e o ENEM. Essa percepção de que determinados conteúdos são ‘irrelevantes’ para os alunos pode gerar o desinteresse e desmotivação, principalmente quando as disciplinas exigem um esforço maior sem uma ‘recompensa’ clara e imediata para os jovens, o que muitas vezes é o que eles esperam.

A reflexão da professora também aponta como demanda as questões estruturais da instituição de ensino, como a falta de clareza no planejamento curricular, que exige que os professores se desdobrem para lidar com conteúdo de áreas diferentes da sua especialidade. Assim, há o fato de a professora precisar reconhecer a necessidade de se atualizar são pontos importantes para entender as limitações e as estratégias de adaptação que os educadores utilizam para superar esses obstáculos.

Em resumo, a fala aponta para um ciclo difícil em que o ensino, muitas vezes, não se conecta com as necessidades práticas dos alunos e os professores, mesmo se esforçando, enfrentam desafios de formação e adaptação para manter a qualidade da educação. A professora Nísia ainda complementa seu relato a respeito das demandas apontando a falta de estrutura na escola:

Os banheiros daqui não são banheiros decentes. A gente não tem um refeitório, a gente não tem estrutura. Para o aluno passar o dia inteiro aqui. Como é que você quer transformar uma escola em uma escola de tempo integral se você não tem um laboratório de ciências? Até para as eletivas a gente faz como pode, dentro do conhecimento da gente. Eu não trabalho em nada fora da área de linguagens, por que eu vou trabalhar o quê? O que é diferente é que aqui a gente não tem espaço. A gente não tem um laboratório de ciências, a gente não tem o que seria para outras áreas. A biblioteca, você não conseguiu entrar na biblioteca, você não entrou na biblioteca, né? Até para trabalhar em língua portuguesa é difícil. Eu não tenho condições de levar uma turma à biblioteca. Vão dez alunos escolhe o livro e volta. A gente não tem estrutura. A

gente não tem estrutura material, não tem verba suficiente para desenvolver os projetos que a gente quer, que a gente pensa, na verdade (Nísia, professora).

A professora complementa sua fala pontuando em relação as questões das condições físicas e estruturais das escolas, que também impactam diretamente no ensino e a motivação dos alunos e docentes, por se tratar de condições estruturais mínimas. Nísia aponta a escassez de recursos essenciais para a oferta de um ensino de qualidade, como: banheiros adequados, refeitórios, bibliotecas funcionais e laboratórios de ciências, que considera como indispensáveis para o desenvolvimento pleno de atividades pedagógicas. Também acreditamos que falta desses espaços limita a possibilidade de experiências mais enriquecedoras para os alunos, comprometendo o aprendizado e a vivência escolar.

Além disso, a escassez de recursos aparece como uma barreira que impossibilita a realização de atividades práticas, fundamentais em muitas áreas do conhecimento. Ela ainda ressalta que a biblioteca, que deveria ser um espaço de estímulo à leitura e à pesquisa, não está acessível de maneira eficiente, o que impede que os alunos tenham uma experiência mais rica e diversificada no processo de aprendizagem.

Ambas as falas da professora Nísia revelam como a falta de recursos materiais e a estrutura inadequada da escola dificultam não só o aprendizado efetivo dos estudantes, mas também na atuação docente. A primeira fala aponta para a baixa de conexão entre os conteúdos propostos no currículo e os interesses dos estudantes, enquanto a segunda fala indica que, sem uma estrutura minimamente adequada, o próprio ensino se torna limitado, fazendo com que os professores, mesmo com disposição, enfrentem desafios para oferecer um ensino mais engajado. Portanto, a melhoria da infraestrutura escolar é um elemento urgente na garantia de uma educação de qualidade.

A seguir, serão expostos os recursos materiais e estratégias pedagógicas selecionadas pelas docentes, conforme estabelecido nos planejamentos anuais por elas disponibilizados para a construção desta pesquisa. A análise desses documentos possibilitou a compreensão em relação as escolhas metodológicas orientam a prática das professoras, mostrando a articulação entre os objetivos educacionais, os materiais didáticos selecionados e as abordagens utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se identificar quais estratégias foram cogitadas pelas docentes no processo de planejamento dos itinerários formativos, como pode ser contemplado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Recursos e estratégias mencionados no planejamento

RECURSOS	ESTRATÉGIAS
Livro didático	Participação em seminários
Pincel	Trabalho de pesquisas e estudo de caso
Quadro	Aulas de Campo
Data show/ projetor	Desenhos cartográficos
Materiais diversos para realização de trabalhos manuais	Metodologias ativas: aprendizagem entre pares (trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, produção de eventos); aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; sala de aula invertida.
Cordas	Rodas de conversa
Bolas	Aula expositiva
Bambolês	Utilização do “beta leitor” para realização de crítica literária
Bastões	Musicalização de poemas
Materiais impressos	Transposição dos textos literários para a linguagem audiovisual
Documentários	Confecção de mapas mentais e infográficos
Filmes	Utilização de dispositivos móveis para produção coletiva de textos
Máquina fotográfica	Audiobook
Internet	Recital
Softwares livres e aplicativos	Fanzines
Textos complementares	Exibições filmicas

Fonte: dados da pesquisa (2025).

As professoras destacaram que não foi possível utilizar integralmente todos os recursos e estratégias mencionados no planejamento anual, uma vez que alguns deles não puderam ser disponibilizados pela instituição. Essa limitação evidencia a distância entre o planejamento idealizado e a realidade da prática, revelando desafios estruturais e contextuais que impactam a execução dos planejamentos das aulas. Logo, torna-se necessário analisar sobre as condições institucionais e os mecanismos de suporte que poderiam viabilizar o desenvolvimento das estratégias planejadas, assegurando uma experiência de ensino-aprendizagem alinhada às intenções pedagógicas inicialmente pensadas. Podemos visualizar essa ideia a partir da fala da coordenadora Marie:

Se algum professor desses itinerários, pensou em fazer algo que nesse espaço de recursos não foi realizado, porque a escola, em relação a isso, esse ano, os recursos foram muito fracos. O interesse do professor por ser desmotivado à questão do que aplicar lá nos itinerários também, deve ter sido um fator importante, porque dificulta. Porque, assim, o professor está com a eletiva, eu tenho que dar isso... Principalmente as trilhas, a unidade curricular. Eu tenho que dar este conteúdo. Segundo eles também, às vezes eu ouvia, diziam que o assunto era uma coisa muito enxugada. Então, eles tinham que ter ideias, tinham que procurar outras coisas para além do que estava lá na proposta. Aí você sabe que, assim, tem professores que são mais atuantes, que são irresponsáveis, que têm o nosso compromisso, tem outros que não. Então, às vezes, eu chegava e via que as coisas não estavam acontecendo como eu fazia. A questão da responsabilidade do compromisso. Eu não sei não, mas eu acho que era isso. Pelo pouco que eu vi, porque, como eu disse a você, eu não posso avaliar de uma forma. E uma outra coisa que eu vejo, em relação ao noturno, é que o horário é diferente. O horário desses itinerários... A eletiva é na sala de aula. Mas, as trilhas têm um momento que é na sala e um momento que é on-line que os professores passam o horário. Eu fico me questionando se eles passam. Por que eu não vejo? Passei o ano todo e não vi aluno e não dizia assim? Um aluno um dia veio aqui e disse assim: 'Mulher, esse professor nunca passou nada nessa eletiva'. Você está entendendo? Eu não sei não, mas eu acredito e eu acho que a diretora também que, de fato, não acontece como é para ser. As eletivas que são dadas em sala de aula, eu acredito que alguns professores trabalham como é para ser (Marie, coordenadora).

A fala da coordenadora indica, especialmente, a relação à falta de recursos e à motivação dos docentes. Ela aponta a escassez de recursos, que resulta em dificuldades para implementar atividades mais amplas e diversificadas, e destaca o fato de que os professores nem sempre conseguem seguir a proposta curricular de forma esperada. A fala da coordenadora sobre a falta de recursos indica um exemplo de como a ausência de recursos materiais e de infraestrutura interferem no desenvolvimento de uma política. Assim, a política que foi planejada para ser aplicada na escola enfrenta dificuldades ao ser traduzida para a prática, justamente porque o contexto local da escola não possui condições adequadas para tal ação.

Além disso, a coordenadora questiona a funcionalidade do ensino das trilhas no formato híbrido para o turno noturno, com momentos presenciais e *on-line*, visto que Marie percebe que muitos alunos não estavam recebendo a orientação necessária. O relato de um aluno exemplifica uma possível falha no desenvolvimento das atividades, que acaba comprometendo o ensino. A falta de visibilidade das ações dos professores e o questionamento sobre o compromisso deles com as aulas refletem um problema de gestão e acompanhamento, que pode impactar negativamente no ensino, na formação dos alunos e na comunidade escolar.

A coordenadora menciona que, muitas vezes, ela não consegue acompanhar o que realmente está acontecendo nos itinerários formativos. Isso aponta para um possível problema de falta de acompanhamento, que é outro ponto abordado por Ball e Bowe (1998) as políticas

educacionais podem ser comprometidas quando não há um controle efetivo das práticas pedagógicas nas escolas, o que pode gerar desvios na implementação. É possível compreender a preocupação da coordenadora, especialmente considerando que, com a introdução do NEM, o planejamento dos itinerários formativos, contemplando as trilhas de aprendizagem, unidades curriculares e eletivas, se tornou mais complexo e amplo, dificultando o acompanhamento detalhado e contínuo por parte da coordenação.

Essa fala complementa a discussão anterior, pois aponta para a interdependência entre recursos materiais e motivação docente. Isso reforça a necessidade de um acompanhamento contínuo como maneira de tentar garantir que as atividades sejam realizadas conforme previstas e que os alunos se beneficiem do ensino oferecido. A professora Magda ressaltou as principais demandas encontradas na implementação dos itinerários formativos que leciona:

Espaço. A gente não tem espaço, a escola não possui um espaço em que você possa desenvolver a parte dinâmica, a parte que você trabalha corporalmente. Então, por exemplo, para fazer determinados trabalhos, a gente tem que abrir aqui a sala, afasta a cadeira, afasta a mesa, você coloca tudo em cima da aula, porque tem que abrir isso aqui tudo e ficar com esse quadrado limpo para a gente começar a trabalhar. [...] E acaba, então, que a aula realmente acontece na sala, né? A aula lá fora não tem como, mesmo porque... E é algo para eles estarem concentrados (Magda, professora).

Ela descreve como precisa adaptar o ambiente físico da sala de aula para criar condições mínimas para a realização de atividades pedagógicas que exigem movimento e interação, como a organização de cadeiras e mesas, e o uso de materiais para trabalhos físicos, como bastões e bolas. Esse tipo de adaptação é comum em escolas que não têm infraestrutura adequada para atividades mais dinâmicas, que são essenciais para o desenvolvimento de várias habilidades nos alunos, como a coordenação motora, a socialização e a aprendizagem colaborativa.

Quando o espaço e os recursos são insuficientes, os educadores precisam se adaptar de formas improvisadas, mas nem todos conseguem ter o mesmo nível de sucesso ou engajamento, pois a falta de infraestrutura também impacta a motivação e o dinamismo das aulas. Isso pode ser visualizado na dificuldade em aplicar metodologias mais inovadoras, ativas e dinâmicas, importantes para o desenvolvimento de habilidades mais complexas nos alunos.

Ao relacionar as falas das docentes entrevistadas com a análise de políticas educacionais de Ball, Maguire e Braun (2016), podemos perceber como as políticas não são implementadas de forma linear e direta, mas sim atravessadas por diversos processos de interpretações e traduções que contemplam os desafios contextuais e a reinterpretação dos atores diretamente envolvidos no contexto escolar. Os autores argumentam que as políticas educacionais, ao serem recebidas nas escolas, sofrem transformações significativas devido às condições materiais, à

estrutura organizacional e às interações entre as partes envolvidas, ou seja, elas não são apenas ‘executadas’, mas adaptadas, reconfiguradas e até desvirtuadas de acordo com a realidade local. Isso demonstra a complexidade do processo de construção da política e o papel dos docentes, que, ao reinterpretarem e ajustarem as diretrizes, moldam a prática pedagógica de acordo com o contexto.

Nas falas das docentes, podemos ver a inadequação da infraestrutura escolar como um fator que impacta no desenvolvimento das políticas. Como a professora Magda relata, muitas vezes, as atividades precisam ser feitas de maneira improvisada, como reorganizar a sala de aula para permitir atividades mais dinâmicas, pois o espaço físico não comporta tais ações. Como afirma Tonieto et al. (2023):

Não é novidade que os professores, há muito tempo, demandam melhores condições de trabalho, salários, valorização profissional, os quais são parte dos problemas estruturais do ensino médio. Soa estranho, entretanto, que uma reforma que se diz pautada pelos problemas mais urgentes do ensino médio ignore tais aspectos e não se desenhe perspectivas sérias para o enfrentamento de tais problemas (p. 18)

Desse modo, destacando uma contradição na proposta do NEM, visto que se apresenta enquanto solução para os desafios vigentes no ensino médio, acaba desconsiderando aspectos básicos e essenciais, como as condições de trabalho e a valorização das experiências docentes.

Além disso, a motivação e o compromisso dos professores também emergem como fatores cruciais, como destacado pela coordenadora, que percebe diferenças significativas na forma como os docentes se envolvem com as novas propostas curriculares. Ball, Maguire e Braun (2016) observam que a construção das políticas está fortemente relacionada e influenciada pelos profissionais da educação envolvidos, que podem interpretar e aplicar as políticas de maneira diversa, sendo influenciados pela sua própria formação, pelas condições de trabalho, pelo suporte institucional que recebem, e entre outros elementos. Essa realidade reflete na ideia de políticas em ação, em que o processo de desenvolvimento não é homogêneo e sofre influência dos mais diversos contextos.

As falas das docentes evidenciam o processo da recontextualização, em que as políticas são constantemente adaptadas e reinterpretadas pelos professores de forma improvisada, muitas vezes, sem o respaldo necessário ou de uma visão compartilhada entre os envolvidos sobre como a política deve ser aplicada de maneira eficiente.

Por fim, a análise das falas das docentes ao estabelecer relação com a obra de Ball, Maguire e Braun (2016) nos leva a perceber a complexidade e dinamicidade do processo de construção das políticas, que exige uma articulação entre o planejamento macro e a realidade das escolas. Logo, percebemos que:

Dentro de tudo isso, os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidade diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 113).

Entre os desafios identificados pelos docentes na construção dos itinerários formativos na Escola Estadual Moreira Dias, destacam-se a escassez de recursos materiais, a inadequação da infraestrutura, a necessidade de formação específica sobre o Novo Ensino Médio a diversidade de interpretações dos professores quanto às diretrizes educacionais. Esses fatores evidenciam a complexidade da construção das políticas educacionais, tornando-a um processo contínuo e desafiador.

Assim, acreditamos também que a desconsideração de aspectos essenciais corre o risco de o ensino ser produzido de forma superficial, pois um dos elementos necessários para eficácia das reformas curriculares é o acompanhamento de investimentos para melhores condições de trabalho, no fornecimento de recursos e na oferta de formação para os docentes.

Sem isso, a reforma pode se tornar apenas uma alteração burocrática, sem impacto real na qualidade do ensino. Um exemplo disso pode ser percebido no desenvolvimento da BNCC que apesar de sua proposta se mostrar como inovadora para a organização do ensino, muitos professores enfrentaram dificuldades na adaptação devido à falta de suporte adequado, como a disponibilização de materiais didáticos alinhados à nova estrutura e capacitação dos professores para desenvolver as modificações em sala de aula. Assim, demonstrando que toda reforma educacional precisa ir além da mudança curricular e considerar os contextos do ensino para buscar os resultados desejáveis.

No contexto do Ensino Médio Potiguar, podemos apontar como proposta a criação e desenvolvimento de formações continuadas específicas com os docentes envolvidos nos itinerários formativos de modo a contribuir na compreensão da proposta e compartilhar as experiências exitosas realizadas com os profissionais de outras instituições.

Diante desse cenário, a gestão escolar e o comprometimento dos educadores desempenham um papel fundamental na concretização das diretrizes previstas. No entanto, a ausência de condições de materiais adequadas compromete a efetividade das políticas, desviando o seu ciclo de execução. Assim, faz-se necessário um investimento tanto estrutural quanto formativo que sustente o desenvolvimento das políticas.

Ainda, destacamos a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que possam fortalecer a autonomia da instituição de ensino e buscar garantir suporte adequado para a construção do Novo Ensino Médio e das noções que envolvem os itinerários formativos.

A seguir, na seção final deste trabalho, apresentamos considerações provisórias subjacentes à pesquisa realizada. Diante da complexidade inerente ao objeto de estudo, buscamos não somente descrever as características observadas, mas também problematizar suas implicações no ensino.

6 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: APRENDIZADOS E NOVAS DIREÇÕES

O presente estudo analisou a construção dos itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), considerando a perspectiva docente e as demandas envolvidas. Desse modo, tivemos como objetivo geral: compreender a construção dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola de Mossoró (RN). E como objetivos específicos: 1. analisar os documentos oficiais sobre o ensino médio e itinerários formativos; 2. discutir as compreensões dos docentes sobre os itinerários formativos; 3. identificar as possíveis demandas da escola a partir da perspectiva docente.

Os objetivos definidos possibilitaram uma compreensão das discussões e conflitos envolvidos na formulação da política do Novo Ensino Médio, especialmente na parte dos itinerários formativos, bem como das múltiplas vozes que participam do debate e da maneira como as escolas enfrentam as transformações advindas da reforma.

Notamos que os itinerários formativos reconfiguram a dinâmica escolar do ensino médio. Diante das escolhas curriculares há influências no engajamento e no desempenho dos alunos, como podemos perceber nas disciplinas eletivas que desempenham um papel significativo na motivação dos estudantes, quando conectadas aos seus interesses.

Para esta análise, adotamos como base o ciclo de políticas Ball; Bowe (1998) e Mainardes (2006), considerando que as políticas educacionais são construções sociais que emergem em diferentes contextos por meio de debates, disputas e negociações. Logo, acreditamos que a construção dessas políticas é influenciada pela interação entre diferentes cenários. A partir da revisão teórica e da análise empírica, foi possível constatar que, apesar das diretrizes curriculares que buscam flexibilizar e diversificar o ensino médio, a construção dessa proposta enfrenta entraves significativos, especialmente no que diz respeito à infraestrutura escolar, formação docente e disponibilidade de recursos.

Dentre os principais achados, destaca-se que a recontextualização das políticas educacionais no espaço escolar ocorre de forma não linear, sendo mediada por disputas de sentido e condições contextuais adversas. Os docentes, por sua vez, desempenham um papel ativo na ressignificação da política, adaptando-as aos contextos institucionais e da comunidade.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), a escola ocupa um papel ativo na política, mas não pode ser vista como uma entidade única e coesa. Pelo contrário, trata-se de um espaço diverso e flexível, composto por redes instáveis que envolvem diferentes grupos. As políticas não são simplesmente aplicadas, mas ressignificadas no cotidiano escolar, conforme os diferentes contextos e disputas que as atravessam. A afirmação reforça a necessidade de análises

que contemplam a diversidade e a complexidade estrutural e organizacional das instituições de ensino, evitando generalizações que desconsiderem a contextualização.

Apesar dos desafios, os itinerários formativos representam uma possibilidade de inovação no ensino médio, sendo necessário a realização de um bom planejamento e acompanhamento. Além disso, verificou-se que o desenvolvimento dos itinerários formativos tem gerado demandas quanto à equidade e à universalização do acesso às diferentes trilhas de aprofundamento ou componentes eletivos. Enquanto algumas escolas podem oferecer um leque diversificado de opções, outras enfrentam limitações que restringem a escolha dos estudantes, comprometendo um dos princípios fundamentais do NEM: a personalização do percurso formativo.

Assim, ao relacionar esses achados aos objetivos do estudo, evidencia-se que, embora a política dos itinerários formativos tenha o potencial de transformar a experiência do ensino médio, sua efetivação depende de um planejamento mais contextualizado, de investimentos consistentes e de um diálogo mais amplo entre gestores, professores, estudantes e comunidade escolar. A presente pesquisa contribui para esse debate ao indicar as possíveis contradições do processo de construção da política e ao sugerir a necessidade de um acompanhamento contínuo das reformas educacionais.

É o próprio contexto escolar, com sua complexidade e dinamicidade, que dá sentido a esta pesquisa, permitindo que as incertezas e as demandas da prática enriquecessem nossa compreensão. Reconhecemos que, ao chegarmos à etapa final, trazemos mais questionamentos e reflexões do que respostas definitivas. No entanto, longe de ser uma limitação, isso mostra a natureza da investigação científica, que, assim como os processos políticos, deve ser um percurso contínuo e dinâmico.

Além disso, consideramos que esta pesquisa tem a intenção de ir além dos limites da Universidade, podendo chegar em outras instituições de ensino, em conhecimento de outros docentes que atuam no ensino médio. Desta forma, esperamos que resultados positivos possam surgir a partir do que aqui apresentamos e que muitas contribuições enriqueceram esse percurso formativo tendo em vista que nossa intenção foi estar diretamente no ambiente, buscando dialogar sobre a realidade em seu próprio contexto.

Por fim, reforça-se a importância de estudos futuros que ampliem essa discussão, aprofundando as análises sobre os impactos dessa reestruturação curricular nos diferentes contextos escolares. Com isso, espera-se que a educação básica possa caminhar na direção de um modelo que concilie inovação pedagógica e equidade social, garantindo a todos os

estudantes um ensino médio de qualidade e alinhado às suas necessidades formativas e profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e pesquisa*, v. 39, n. 01, p. 177-194, 2013.

ALVES, Paula Trajano de Araujo; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. **O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017).** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

BALL, Stephen. J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Education reform:** A critical and post-structural approach. Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. **Politics and Policy:** An Introduction to the Study of Policy and Policy-Making. London: Routledge, 1992.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025.** Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 04 de ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece normas para a implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2729/portaria-mec-n-1.432-2018>. Acesso em: 20 de jun 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012> Acesso em: 20 de jun 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012> Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL, . **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 25 de ago 2024.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em: 25 de ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 5 de outubro de 2011.** Estabelece diretrizes para a organização dos anos finais do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 6 out. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011> Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm Acesso em: 25 de ago 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 21 de jun 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm Acesso em: 21 de jun 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em: 21 de jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018 Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL, **Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Reforma Benjamin Constant. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 21 de jun 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL.Ministério da Educação. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Voluntário. Diário Oficial da União: Dip seção 1, Brasília, DF, p. 69, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147> Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória [S. L.], 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7, de 9 de novembro de 2022.** Reexame e manifestação sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica?Itemid=164> Acesso em: 20 de jun 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 3 de fevereiro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).** Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Estabelece diretrizes para a implementação da reforma do ensino médio e dos itinerários formativos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 20 de jun 2024.

BRAUN, Annette; MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. J. Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, Londres, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BRUSCO, E. M. **Investigação do desenvolvimento de um itinerário formativo na área da administração:** Uma aplicação do ensino do empreendedorismo no colégio técnico “José Bonifácio”. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022.

CAVALCANTI, Fábio. **Flexibilização curricular e itinerários formativos:** a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

CANUTO, Mônica Barbosa; DE OLIVEIRA, Márcia Betânia. **Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio.** Ensino em Perspectivas, v. 1, pág. 1-20, 2023.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS:** Projetos em disputa. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/194560>. Acesso em: 05 de julho de 2024

CORRÊA, T. V. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul:** O currículo nos contextos de produção de texto e de prática, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/257337>. Acesso em: 05 de julho de 2024

CRESWELL, John W. **Design de pesquisa:** abordagens qualitativa, quantitativa e mista. Tradução de Carlos Eduardo de Castro. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores.** Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Os sentidos de docência na BNCC:** efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IVO, Maurício Ceroni. **O empreendedorismo e os itinerários formativos:** estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/28404> Acesso em: 05 de julho de 2024

KOZAKOWSKI, S. M. de M. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa:** texto e contextos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

LACLAU. **Emancipação e diferença.** Coordenação e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LACLAU, E.. **A razão populista.** Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura, São Paulo: Três estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo**: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, Julho/Dezembro 2006.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro.. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice C.. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball**: E se a noção de discurso fosse outra?. *Education Policy Analysis Archives*, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio**: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Retratos da escola 13.25, 2019.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACHADO, Perla Cristina Frangioti. **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a educação física escolar**: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1791>
Acesso em: 05 de julho de 2024

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

MAINARDES, Jefferson. A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS 1. **Educação em Revista**, 2018.

MEC. **Novo Ensino Médio** — perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novoensino-medio-duvidas>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: PCN+. Documentos complementares.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. FORTUNATO, Ivan. ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **As Pesquisas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação: Sinalizações Teórico-Metodológicas** Revista Internacional De Formação De Professores, Itapetininga, v. 8, 2023

MENEZES, Luciana Souza Vieira de. **Alfabetização financeira para o Ensino Médio: uma proposta de itinerário formativo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática)— Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45360> Acesso em: 05 de julho de 2024

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2009

MIRANDA FILHO, José Wilson Freitas de. **A Tradução Da Política Dos Itinerários Formativos Em Uma Escola-piloto Do Ceará No Contexto Da Proposta Do Novo Ensino Médio.** Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13682> Acesso em: 05 de julho de 2024

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 1, 2007

OLIVEIRA, Marcia Betania de et al. Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado? 2016.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação** , v. 23, p. e230081, 2018

SUEM. Subcoordenadoria de Ensino Médio, Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar.** Natal: SEEC, 2021

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 10.659**, de 2 de dezembro de 2019. Institui o Novo Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 3 dez. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 – 50, 2006.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras.** v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De novo Ensino Médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: UFC edições, 2008.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular**. Educar em revista, p. 195-205, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DE OLIVEIRA, Márcia Betânia. **Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio**. Educação Unisinos, v. 1, pág. 39-47, 2016.

SILVA, Bruna Tafarel. **Os Itinerários Formativos No Ensino Médio: Um Estudo No Município De Santa Maria/RS**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23131> Acesso em: 05 de julho de 2024

SILVA, Monica Ribeiro; FÁVERO, Altair Alberto; DA SILVA SILVEIRA, Éder. **Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil**. Revista Espaço Pedagógico, v. 30, p. e14467-e14467, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais**. Educação e Pesquisa, v. 49, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista et al. Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. **Educação no Século XXI**, v. 28, p. 59-66, 2019

TONIETO, Carina et al. **Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente**. Educação, p. e62/1-27, 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Pesquisadores:

Clara Wesllyane Moraes da Silva (mestranda)

Jean Mac Cole Tavares Santos (orientador)

ROTEIRO

Preâmbulo: Há quanto tempo você atua no ensino médio? Você fez outro curso de graduação? Em qual instituição você obteve seu grau de formação? Fez algum curso de formação continuada? (especialização, graduação, mestrado, doutorado). Se possui especialização, graduação, mestrado ou doutorado, qual é a área de especialização?

1. Como o Novo Ensino Médio foi apresentado na escola? Quais foram as modificações em sua atuação docente após o Novo Ensino Médio?
2. Como os alunos reagiram à introdução dos itinerários formativos? Como a escola compreende e desenvolve os itinerários formativos? Quais estratégias que são utilizadas nos itinerários formativos? Quais itinerários formativos têm sido mais populares entre os alunos? (Por quê?). Os alunos têm a oportunidade de escolher itinerários que atendem aos seus interesses?
3. Você percebeu alguma mudança significativa na motivação ou no desempenho dos alunos após a introdução dos itinerários formativos?
4. Pode compartilhar alguma experiência relacionada aos itinerários formativos?
5. Quais são as principais demandas e desafios da escola atualmente para garantir o desenvolvimento dos itinerários formativos?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): construções dos itinerários formativos na perspectiva docente em uma escola estadual de Mossoró-RN”** orientada pelo Prof. Jean Mac Cole Tavares Santos e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido a entrevista cuja responsabilidade de aplicação é Clara Wesllyane Moraes da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir de técnicas de pesquisa qualitativa. Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Compreender as construções dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio (NEM), em uma escola de Mossoró-RN”. E como objetivos específicos: Analisar os documentos oficiais (nacionais e estaduais) sobre o ensino médio e itinerários formativos; Discutir as compreensões sobre os itinerários formativos com os docentes; e Identificar as possíveis demandas da escola a partir da perspectiva docente.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de produzir conhecimentos em prol do desenvolvimento da área de pesquisa, no caso os itinerários formativos na escola de ensino médio em tempo integral. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos ao responder as questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora é Clara Wesllyane Moraes da Silva realizará a entrevista e somente ela poderá manusear as informações; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em pen-drive, guardado por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável, na secretaria do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), em armário com acesso restrito no campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora é Clara Wesllyane Moraes da Silva, do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, Mossoró, RN, CEP 59.610-090, Tel. (84) 3315-2173.

Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Clara Wesllyane Moraes da Silva.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante

todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Eu, _____, CPF: _____, RG: _____, _____ anos de idade, concordo em participar desta pesquisa **“NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): construções dos itinerários formativos na perspectiva docente em uma escola estadual de Mossoró-RN”**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a realização da entrevista, a gravação das informações e a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Clara Wesllyane Morais da Silva (Aluna-pesquisadora – Pesquisador Responsável) - Aluno do Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Prof. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador da Pesquisa) - Curso de mestrado em ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48, Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel. (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DO LOCAL DE PESQUISA



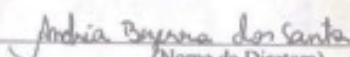
RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO

Escola Estadual Moreira Dias
INEP 24002291
R. Silva Jardim, 316 – Doze Anos, Mossoró - RN

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Andréia Bezerra dos Santos CPF nº 024930034-62 e Matrícula nº 1237871, representante legal da Escola Estadual Moreira Dias, localizada no endereço: R. Silva Jardim, 316 – Doze Anos, Mossoró – RN, inscrição sob o número INEP 24002291, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: Novo Ensino Médio (NEM): construções dos itinerários formativos na perspectiva docente em uma escola estadual de Mossoró-RN, sob a coordenação da Clara Westlyane Moraes da Silva, vinculada a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte a ser realizada na sala dos professores e secretaria conforme descrição abaixo: A pesquisa, de caráter misto tem como objetivo identificar como acontece a construção e atuação dos itinerários formativos, no contexto da prática, sob a perspectiva docente. Para tanto será realizada análise documental e entrevista semi-estruturada com quatro professores de itinerários formativos a qual transcorrerá no período de novembro de 2024 a fevereiro de 2025. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição parceira do presente projeto de pesquisa. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concedo a ANUÊNCIA para o seu desenvolvimento.

Mossoró, RN, 22/07/2024.


 (Nome da Diretora)

Andréia Bezerra dos Santos
Diretora
M.M.: 127.797-1
Autização: SEED-08 - Nº 000004

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DOGENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ-RN

Pesquisador: CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82292224.3.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.129.528

Apresentação do Projeto:

Este trabalho dissertativo discute sobre a perspectiva docente sobre o processo de construção dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio (NEM) em uma escola estadual de Mossoró-RN. O trabalho é de abordagem mista, descritivo e analítico. Será realizada entrevista semi-estruturadas com docentes da instituição selecionada para auxiliar na compreensão do processo de desenvolvimento, as demandas e experiências docentes do

ensino médio sobre os itinerários formativos. A pesquisa tem como base teórica os estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) sobre a produção de políticas, principalmente, no ciclo de políticas. Utiliza leituras de Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que abordam sobre as teorias de currículo e apresenta as diferentes disputas e demandas existentes nas escolas, devido aos distintos contextos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as construções dos itinerários formativos na perspectiva docente do Novo Ensino Médio (NEM), em uma escola de Mossoró-RN.

Objetivo Secundário:

1. Analisar os documentos estaduais sobre os itinerários formativos; 2. Historicizar as reformas do Ensino Médio no Brasil; 3. Discutir as compreensões sobre os itinerários formativos com os docentes; 4. Reunir as possíveis demandas da escola a partir da perspectiva docente.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORÓ

Telefone: (84) 3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.126.526

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de possíveis constrangimentos ao responder às questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Clara Westlyane Morais da Silva realizará a entrevista

e somente ela poderá manusear as informações; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Benefícios:

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de produzir conhecimentos em prol do desenvolvimento da área de pesquisa, no caso os itinerários formativos na escola de ensino médio. Em termos financeiros, a participação será totalmente voluntária, não havendo qualquer tipo de despesa para o responder, nem lhe será pago nenhum valor. Contudo, os benefícios da pesquisa para os respondentes são estabelecidos por meio da contribuição com o processo de ensino na escola, através da construção do conhecimento, fortalecimento da escola com o meio acadêmico e reflexão e ressignificação dos pontos abordados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de boa relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e em acordo com as Resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de Pesquisa encontra-se sem óbices éticos.

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_DO_PROJETO_2355789.pdf	16/09/2024 14:23:23		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_timbre.pdf	16/09/2024	CLARA	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2064

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: T.126.536

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_timbre.pdf	14:22:34	MORAIS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_clara__assinado.pdf	16/09/2024 14:16:52	CLARA WESLLYANE	Aceito
Outros	Declaracao_assinado.pdf	16/09/2024 14:14:59	CLARA WESLLYANE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PARA_O_CEP.pdf	23/07/2024 15:13:58	CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA.pdf	23/07/2024 15:10:34	CLARA WESLLYANE	Aceito
Outros	Audio.pdf	22/07/2024 19:50:49	CLARA WESLLYANE	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MOSSORO, 08 de Outubro de 2024

Assinado por:
JOÃO BEZERRA DE QUEIROZ NETO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (84)3315-2004

CEP: 59.607-360
E-mail: cep@uern.br

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO (NEM): CONSTRUÇÕES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DOCENTE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ-RN			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 4			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: CLARA WESLLYANE MORAIS DA SILVA			
6. CPF: 129.147.914-70		7. Endereço (Rua, n.º): EUFRASIO OLIVEIRA 199998 ALTO DA CONCEICAO MOSSORO RIO GRANDE DO NORTE 59600410	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 84991339087	10. Outro Telefone:	11. Email: clarawesllyane@gmail.com
Termo de Compromisso: (Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 22 / 07 / 2024		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: UERN
15. Telefone: (84) 3315-3145	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Guilherme Paiva de Carvalho</u>		CPF: <u>523.472.901-00</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Posensino</u>			
Data: 22 / 07 / 2024		 Documento assinado digitalmente CARVALHO GUILHERME PAIVA DE DATA: 22/07/2024 14:00:37-0000 verifique em https://brasil.gov.br	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			