



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CAMPUS AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

GUILHERME MONTEIRO VICENTE

**“NOVO” ENSINO MÉDIO:** A escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas  
estaduais de alguns municípios do agreste pernambucano

Caruaru  
2024

GUILHERME MONTEIRO VICENTE

**“NOVO” ENSINO MÉDIO:** A escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do agreste pernambucano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em química.

**Área de concentração:** Educação.

**Orientador (a):** Maria Fabiana da Silva Costa

Caruaru  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Vicente, Guilherme Monteiro.

"Novo" Ensino Médio: A escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do agreste pernambucano / Guilherme Monteiro Vicente. - Caruaru, 2024.

79 : il., tab.

Orientador(a): Maria Fabiana da Silva Costa

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Química - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, anexos.

1. Itinerários Formativos. 2. Trilhas de Aprofundamento. 3. Novo Ensino Médio. 4. Reforma do Ensino Médio. I. Costa, Maria Fabiana da Silva . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

GUILHERME MONTEIRO VICENTE

**“NOVO” ENSINO MÉDIO:** A escolha dos itinerários formativos nas escolas públicas estaduais de alguns municípios do agreste pernambucano

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em química.

Aprovada em: 02/04/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fabiana da Silva Costa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Rejane Lisboa da Rocha (Examinadora Externa)  
Universidade Federal do Agreste Pernambucano (UFAPE)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e por toda as graças alcançadas até aqui, pois, sem ele nada seria possível. Gostaria de agradecer também, a mim mesmo por não ter desistido desse sonho, mesmo diante de tantas questões, como a pandemia, me mantive forte e corajoso na busca de realizar meu objetivo.

Ademais, gostaria de reconhecer todos os esforços da minha mãe, Maria Jucinete, mulher forte e guerreira, que me criou e trabalhou para nos mantermos, e sempre me incentivou a estudar, com sua frase marcante: “Eu não deixo nada de herança para você, sua herança vai ser seus estudos, que é algo que ninguém tira de você”. Além disso, reconheço também os esforços de meu pai, Amaro Vicente, pela ajuda financeira que me proporcionou o conforto para estudar.

Em seguida, agradeço especialmente, a minha tia Marluce, pessoa que me incentivou a estudar, comprando meu primeiro notebook, obrigado! A minha madrinha Karina, que nunca deixou que eu desistisse e me manteve sempre firme na caminhada. A minha tia Dalcina e meu primo Carlos André, por tudo que fizeram e fazem por mim. Outrossim, gostaria de registrar o agradecimento, a minha prima Daniela e meu tio Wamberto, pessoas que sempre me levaram e buscaram nos vestibulares e provas de concurso, e que sem eles no volante, nada disso aqui seria possível, meu muito obrigado! Agradeço também, a todos os familiares que fazem parte da minha trajetória, e que não mencionei aqui, para não corre o risco de esquecer ninguém.

Nesse momento, gostaria de agradecer a minha orientadora e inspiração profissional professora Dra Fabiana Costa, pela paciência, companheirismo, pelas as noites em claro que passamos juntos, pelas conversas, pelos momentos de conselhos, puxões de orelha, fortalecimento nos meus momentos de angustia, por ter acreditado nesse projeto, e por toda amizade construída durante esses anos. Bia, saiba que a senhora é o ser humano mais lindo que tive o prazer de conviver nessa universidade, aprendi muito contigo, e espero ser um pouco do profissional que a senhora é! Love you!

Por fim, agradeço aos amigos que fiz nesse curso, Adélia, Bruno, Camile, Izabel, Katielly, Renata, Filipe, Marcelo, Victória Viviane, Thais, Wesley, Juliana,

Luana, Natália, Gaby, Pedro, entre outros, que não lembro, pois, estou com dor de cabeça de tanto chorar fazendo isso, amo todos vocês, obrigado por tudo, pelos momentos felizes e tristes, que se tornaram mais felizes e menos tristes, com vocês do meu lado. Não tenho palavras, para descrever, o quanto vocês foram importantes nesse processo que vivi.

Eu sou apenas um rapaz latino-americano  
Sem dinheiro no banco sem parentes importantes  
E vindo do interior  
(Belchior)

## RESUMO

A presente pesquisa surge a partir dos anseios sobre os processos de implementação dos itinerários formativos, no estado de Pernambuco. A inserção desses itinerários, vem através do Novo Ensino Médio, resultado da Reforma do Ensino Médio, ocorrida entre os anos de 2016 e 2017, que culminou na formação da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Assim, ao se observar esse problemática objetivou identificar os critérios de escolha dos Itinerários Formativos pelas escolas no estado de Pernambuco, na política de Reforma do Novo Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores de 5 escolas do Agreste Pernambucano. Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011). Como aporte teórico: Costa (2020), Chagas (2019), Kuhn (2021), Monteiro (2021), Silveira (2022), Reyes (2019), Cária e Santos (2014), pois apresentavam uma análise sólida sobre as questões dos itinerários formativos. Assim, foi possível observar que a implementação dos itinerários formativos aconteceu de forma caótica, em que, existiu a ausência de organização da secretária de educação, gerando problemáticas no entendimento dos gestores sobre quais procedimentos adotar para fazer a implantação dos itinerários em suas escolas. Ademais, observa-se que o principal critério para escolha das trilhas formativas, é a carga horária dos professores, e o estudante é o último a ser consultado sobre suas vontades de aprendizagens.

**Palavras-chave:** Itinerários Formativos; Trilhas de Aprofundamento; Novo Ensino Médio

## ABSTRACT

The present research arises from the anxieties about the processes of implementation of the formative itineraries in the state of Pernambuco. The insertion of these itineraries comes through the New High School, the result of the High School Reform, which took place between 2016 and 2017, which culminated in the formation of law 13.415, of February 16, 2017. Thus, by observing this problem, the objective of this study was to identify the criteria for choosing the Formative Itineraries by the schools in the state of Pernambuco, in the policy of Reform of the New High School. The subjects of the research were the managers of 5 schools in the Agreste region of Pernambuco. To this end, we conducted qualitative research through semi-structured interviews. To analyze the collected data, we used the content analysis of Bardin (2011). As a theoretical contribution: Costa (2020), Chagas (2019), Kuhn (2021), Monteiro (2021), Silveira (2022), Reyes (2019), Cária and Santos (2014), as they presented a solid analysis of the issues of training itineraries. Thus, it was possible to observe that the implementation of the training itineraries took place in a chaotic way, in which there was a lack of organization by the secretary of education, generating problems in the understanding of managers about what procedures to adopt to implement the itineraries in their schools. In addition, it is observed that the main criterion for choosing the training paths is the workload of the teachers, and the student is the last to be consulted about their learning desires.

**Keywords:** Formative Itineraries; Deepening Trails; New High School

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Apresentação da BNCC .....	34
Figura 2 – Divisão da Carga Horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos no estado de Pernambuco .....	35
Figura 3 – Organização do Currículo de Pernambuco .....	39
Figura 4 – Mapas das Gerencias de Educação do Estado de Pernambuco .....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trilhas de Aprofundamento do estado de Pernambuco .....	38
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento .....	30
Quadro 2 – Listagem de temáticas para o aprofundamento dos itinerários formativos .....	31
Quadro 3 – Organização dos Itinerários Formativos de acordo com as DCNEM .....	32
Quadro 4 - Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos .....	33
Quadro 5 - Levantamento de artigos para definição da temática da pesquisa ...	46
Quadro 6 – Resultados encontrados no BDTD .....	47
Quadro 7 - Codificação dos gestores .....	49
Quadro 8 - Documentos utilizados na pesquisa .....	49
Quadro 9 – Falas dos gestores: documentos utilizados para a implementação .....	51
Quadro 10 – Entendimentos dos Gestores sobre Itinerários Formativos .....	58
Quadro 11 - Respostas dos gestores: Parte Diversificada .....	59
Quadro 12 - Fala dos gestores: Critérios de Escolha dos Itinerários .....	62
Quadro 13 - Fala dos gestores: Apresentação dos itinerários aos estudantes ..	67

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS .....</b>	<b>16</b>
2.1	PARTE DIVERSIFICADA: O ÍNICIO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS...	22
2.2	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO .....	29
2.3	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....	35
2.4	ITINERÁRIOS FORMATIVOS: discussões necessárias .....	40
2.4.1	Projeto de Vida e Empreendedorismo .....	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: o que dizem os gestores? .....</b>	<b>51</b>
4.1	O CAOS DA IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: Ninguém solta mão de ninguém! .....	51
4.2	A ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UM PROJETO DE VIDA PARA O CAPITAL .....	60
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>71</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA O GESTOR .....</b>	<b>76</b>
	<b>ANEXO A – TCLE .....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações que acontecem na base material de produção da sociedade capitalista têm impulsionado novas mudanças no mundo do trabalho, levando à sua flexibilização e conseqüentemente do currículo escolar para dar conta das novas exigências do capital. O desemprego, por exemplo, mostra-se parte integrante do modo de produção capitalista ao longo do tempo, sendo fundamental para garantir a própria reprodução do capital (MARX, 2013).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho<sup>1</sup> (OIT, 2022), o nível de desemprego global foi estimado em 207 milhões em 2022, o que impacta principalmente a população jovem com idade entre 15 e 24 anos que até 2021 é estimada em cerca de 1,8 bilhão de pessoas (ONU, 2022), o que representa aproximadamente um quarto da população global<sup>2</sup>. Ou seja, apesar de o desemprego atingir todas as idades, as juventudes são atingidas com trabalhos precários, falta de expectativa, falta de experiência profissional exigida por alguns empregadores, concorrência, preconceito etc.

Dentro do modelo capitalista de produção e reprodução do capital, mudanças cada vez mais profundas se fazem necessárias nos modelos educacionais para atenderem às exigências que surgem das mudanças cada vez mais constantes na base de produção e reprodução da sociedade, exigindo assim, uma formação que acompanhe as mudanças e principalmente se adeque as novas exigências do capital. A reforma do “novo” Ensino Médio<sup>3</sup> no Brasil, tem apresentado as bases para a formação destas juventudes, pois busca através de ideologias como empreendedorismo, protagonismo juvenil, projeto de vida, entre outras consignas, formar para o não trabalho (FRIGOTTO, 1992).

Desta forma, muitas tem sido as questões que tem permeado as reflexões realizadas no campo educacional e fora dele sobre a implementação do novo Ensino Médio no Brasil, no entanto, a forma como o currículo é organizado é central para desta pesquisa, pois, através dele, conseguimos observar as mudanças/adequações

---

<sup>1</sup> OIT revisa para baixo previsão de recuperação do mercado de trabalho para 2022 | As Nações Unidas no Brasil

<sup>2</sup> Vale ressaltar que esses números podem variar dependendo da definição de juventude adotada por cada país ou organização.

<sup>3</sup> Publicada no Diário Oficial da União, com a Medida Provisória nº 746 em setembro de 2016 e sancionada pelo Presidente Michel Temer alcançou o status de lei no ano de 2017, sendo designada como Lei nº 13.415/2017.

realizadas para atender a formação voltada para classe trabalhadora. Compreender essas mudanças é fundamental para que seja possível identificar os impactos das mesmas para a formação das juventudes brasileira.

A organização do currículo para o Novo Ensino Médio, composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2017, grifos nossos), devem ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 1 grifos nossos). Sendo estes: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional, conforme estabelece a Lei nº 13.415/2017.

Ao afirmar que os Itinerários formativos devem ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” é possível perceber que 1) Os sistemas de ensino não são obrigados a ofertar todos os itinerários, como ocorre com as disciplinas obrigatórias e 2) A relevância para o contexto local, bem como, a possibilidade dos sistemas de ensino em ofertar esses itinerários, devem ser considerados no processo de escolha nas escolas. Além disso, ainda de acordo com a BNCC (2017) “itinerário formativo tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões.” Destacou-se ainda, que “na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, supondo aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares e itinerários da formação técnica profissional.” Ou seja, 3) implicam na antecipação através do currículo da formação e consequente escolha profissional, bem como, o acesso a elas.

A escola, desta forma, é responsabilizada pela escolha dos itinerários possíveis de serem ofertados pela escola, ao passo que o estudante fica limitado a essa oferta impactando diretamente nas suas futuras escolhas profissionais. Deste modo, as possibilidades de oferta da escola e os critérios de escolha que o gestor utiliza, são determinantes para que os estudantes tenham um maior leque de oportunidades profissionais. Nesta perspectiva, identificar como ocorreu essas escolhas pelos gestores é importante para compreender um pouco mais, um dos aspectos, do que chamamos de Reforma do Ensino Médio. Desta forma, como objetivo geral temos:

analisar como ocorreu a implementação dos Itinerários formativos pelos gestores de escolas públicas estaduais nos municípios do Agreste Pernambucano. Para tanto elencamos como objetivos específicos: 1) Identificar quais os documentos norteadores para implementação dos itinerários formativos disponibilizados pela Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco; 2) Identificar quais os critérios utilizados pelos gestores escolares para a implementação dos itinerários; 3) Identificar as ferramentas utilizadas pelas instituições de ensino para os estudantes escolherem suas trilhas.

Entende-se, portanto, que é crucial, o aprofundamento da discussão sobre esses itinerários formativos, e seu impacto nas escolas públicas, principalmente, considerando a realidade das escolas brasileiras, pois, no atual contexto de desemprego estrutural e a uberização cada vez mais crescente, a forma como o novo ensino médio propõe o currículo, tem demonstrado que, diante do fato de algumas escolas terem recursos físicos e humanos para a garantia dessas ofertas e outras não, vai aumentar a desigualdade pois está retirando do estudante, o direito à educação com equidade.

O trabalho foi organizado sendo esta introdução a seção 1. A segunda seção traz o debate teórico que busca levantar, em revisão de literatura, os trabalhos que já foram produzidos com base na pesquisa da categoria central: itinerários formativos, bem como uma busca pela literatura existente que respalde as questões políticas, sociais e econômicas que envolvem essa temática, a exemplo do trabalho e a educação. Na seção 3 está a organização metodológica que busca traçar os caminhos para se responder ao objetivo geral desta pesquisa. Na seção 4 será desenvolvida as análises dos dados encontrados e por fim as considerações e referências utilizadas.

Não é possível mensurar os impactos da reforma no que tange a questão das escolhas dos itinerários formativos, tanto pelos gestores como pelos estudantes, neste trabalho, devido ao fato de que seria necessário estudantes já concluintes para essa contribuição. Essa questão traz uma inquietação nesta pesquisa, pois, entendemos que as escolhas que são feitas afetam a perspectiva de futuro dos estudantes devido ao fato de que essa escolha limita as oportunidades que os estudantes poderão ter ao longo da vida.

## 2 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS ITINÉRARIOS FORMATIVOS

A Reforma do Ensino Médio, denominado posteriormente como “Novo” Ensino Médio, teve sua sanção no Palácio do Planalto, na manhã da quinta-feira da data de 16 de fevereiro de 2017, no governo pós-*impeachment* de Michel Temer (2016-2018). A lei da reforma foi fruto da Medida Provisória Nº 746 de 2016, que foi publicada em edição extra do Diário Oficial na sexta-feira 23 de setembro de 2016, pelo presidente Temer e seu Ministro de Estado para Educação Mendonça Filho, sendo considerada a maior alteração na educação brasileira, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9.394/96).

As políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, caminham influenciadas pela ideologia neoliberal, o que de acordo, com Gentili (1996, p.1), compreende-se neoliberalismo como:

[...] o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifestam claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

Ou seja, o neoliberalismo surge com dois propósitos bem definidos, sendo o primeiro deles criar saídas de grandes oportunidades para sanar as crises nos estados, gestadas pelo próprio sistema capitalista, e o segundo realizar uma transformação de pensamento ideológico nas sociedades onde estiver presente, de acordo com as vontades dos detentores dos meios de produção. Essa última observação, fica evidente quando o neoliberalismo aborda sobre educação, na perspectiva de Gentili (1996, p.4):

[...] um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas

estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc.

Assim, na concepção dos tecnocratas neoliberais, observando sobre o campo da educação, a crise educacional existente nos países, como o Brasil, é de responsabilização das escolas, professores, família e da gestão educacional ineficiente, isentando o estado de responsabilidade. Conseqüentemente, é necessário que o estado assuma a função de reformador das políticas públicas educacionais, dos currículos, da cultura escolar e da formação inicial e continuada de professores, procurando uma maior eficiência nas escolas, diminuição da evasão escolar e também torná-la mais atrativa aos jovens.

Dessa maneira, na visão de Bezerra e Almeida (2020, p. 2):

O Estado, com essa ação, retira-se como órgão responsável/provedor de política de Bem-Estar Social, passando a ser um gerencialista de política educacional, em que os empresários, através de fundações como Lemann, Itaú Social, entre outros, “ditam” as políticas curricular-avaliativas, no horizonte do controle, centralização e responsabilização.

Nesse entendimento, é observável, que essa sociabilidade econômica tem cumprido seus objetivos no país, inserindo reformas econômicas, como a PEC 55/2016, que institui um novo regime financeiro por 20 anos, como a já mencionada reforma do ensino médio. Assim, destaca-se que a reestruturação do Ensino Médio, é uma política neoliberalizante, em que procura transformar a política pública em uma estratégia mercadológica como, aponta Ponce (2018, p.786):

as políticas públicas de educação tensionados por essas forças, que buscam incessantemente impor “formação” voltada ao mercado e, principalmente, contenção social por meio da escola. Propõem políticas que vêm condicionadas por propostas internacionais de avaliação escolar[...] que ignoram as urgências impostas pelo contexto de vida da população.

Isto significa, que o sistema econômico é superior as pessoas e suas necessidades, e que a escola deve reproduzir esse pensamento ideológico, responsabilizando os agentes escolares pelo seu fracasso e de seus estudantes no mercado de trabalho. Dessa forma, é evidente o sentido dessa reforma do ensino médio, está no movimento da administração do estado, impulsionado pelas vontades neoliberais, traduzidas no gerencialismo voraz presente em suas instituições.

Além disso, é necessário observar o contexto em que as mudanças na etapa do ensino médio são realizadas. O país passava por diversas crises, sendo a principal, política, que culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, ação considerada:

Golpe de Estado jurídico (porque teve todo um aparato jurídico, com condenação sem provas); midiático (porque coube à grande mídia difundir o ódio contra o Partido dos Trabalhadores-PT); e parlamentar (porque é no Congresso Nacional que se consuma o Golpe) em 2016. (BEZERRA E ALMEIDA, 2020, p.1)

Destaca-se ainda, que a participação fundamental do próprio companheiro de chapa e posterior presidente provisório Michel Temer, na tomada de poder e aprofundamento da crise política, como verificado no texto de Mendonça e Linhares (2021, p.120) “a normalidade democrática foi interrompida pela derrubada da presidenta, a partir da iniciativa do próprio vice-presidente.” Assim, o que se pensava nas eleições de 2011 ser uma estratégia crucial para vencer as eleições, pouco tempo mais tarde revelou-se como um presente troiano.

Outrossim, o início dessa ascensão do PMDB ao poder, começou quando se criou no país, através dos artifícios neoliberais de transformação do pensamento ideológico, impondo um ódio ao Partido dos Trabalhadores – PT e a então presidenta Dilma Rousseff, no movimento de culpabilizar os supracitados pelas situações de crises e instabilidades em diversos setores, fazendo com que surgissem movimentos “anticorrupção”, que o país precisava de reformas urgentes e de um novo começo. (ALBUQUERQUE, 2023).

Deste modo, impulsiona-se as reestruturações nos mais variados âmbitos do estado brasileiro, culminando principalmente na Emenda Constitucional do limite de gastos da máquina pública e um ensino médio mercadológico. Vale ponderar, que a:

reforma já vinha sendo discutida por educadores e pesquisadores, tendo em vista a emergência da ação. Porém, em um movimento impositivo, o qual desconsiderou todas as produções anteriores em torno da reforma do Ensino Médio, o então presidente Michel Temer, implementa a Medida Provisória nº 746/2016, que, sendo aprovada, tornou-se lei, identificada como lei nº 13.415, instituída no ano de 2017. (ALBUQUERQUE, 2023, p. 6)

Compreende-se, que ocorreu uma ausência de diálogos com os principais interessados no processo, uma vez que, o discurso era que o existente não atendia aos objetivos dos jovens brasileiros que precisavam de mais oportunidades para adentrar no mercado de trabalho. Pondera-se, que desde o início os métodos

adotados pelo governo brasileiro no quesito da reforma, não era participação popular na construção de um novo ensino médio, e sim, nas expectativas do capital para a modalidade.

De acordo com Ramos e Frigotto (2017, p. 29-30),

As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade aprofundam cada vez mais não somente a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora, mas para aqueles que o frequentam, também uma escolarização e educação cada vez mais pragmáticas e restritas aos ditames e valores do mercado. A contrarreforma deflagrada de forma autoritária por Medida Provisória que altera dispositivos Constitucionais e da LDB em vigor (MP 746/2016), transformada em Lei (13.415/2017).

É notório, que com a produção de itinerários formativos – metodologia da reforma - por cada unidade federativa, provocará a criação de diferentes ensinos médios pelo país, assim, cada estudante do sistema de ensino brasileiro terá essa modalidade da educação básica com conteúdo e métodos distintos. Vale salientar, que o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), pondera sobre a problemática da desigualdade provocada pelos itinerários formativos, do modo a seguir:

O fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados (MNEM, 2016, p. 1).

Assim, os estudantes escolherão, o que já foi escolhido pelo sistema de ensino, considerando seu quadro de profissionais, e a escola que seria de oportunidades, como afirmado pelo ex-presidente Michel Temer e o ex-ministro da educação Mendonça Filho, torna-se, uma falácia e age como ceifador nos sonhos dos filhos da classe da trabalhadora, pois, observa-se com a reforma o projeto de cessar conhecimentos da população que frequenta as escolas públicas.

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef. (BRASIL, 2016, n.p).

A Reforma do Novo Ensino Médio trouxe algumas modificações que impactaram diretamente o Plano Nacional da Educação (PNE) e a formação de

professores, além de promover uma flexibilização desenfreada do currículo para modalidade. Porém, esse processo de reestruturação do ensino médio no país é parte de um projeto societário que obedece aos organismos internacionais, e para, além disso, atende ao novo modelo do regime econômico capitalista e seus anseios para a sociedade. A influência desses organismos, é perceptível nos motivos para a reforma colocados pelo próprio Ministério da Educação, no documento intitulado Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.

A redação da lei Nº 13.415, estabelece que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio” (BRASIL, 2017, n.p), redação já prevista na LDBEN de 1996, entretanto, adicionou-se um adendo, expondo que as redes de ensino deveriam modificar a carga horária de oitocentas horas na etapa do ensino médio para, no mínimo, mil e quatrocentas horas em prazo de cinco anos, ou seja, até o ano de dois mil e vinte e dois. Assim, é observável que os sistemas de ensino tenham pelo menos uma jornada escolar de cinco horas diárias, e não mais quatro horas, como ocorria. (BRASIL, 2017, n.p)

Vale destacar, que essa iniciativa de aumento da carga horária, visa dialogar com a proposta de inserção de recursos ao ensino médio em tempo integral, denominada na legislação brasileira como “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, política instituída pela mesma lei que criou a “nova” estrutura da etapa, e que tem como objetivo “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola” (BRASIL, 2017, n.p).

Ademais, salienta-se que o repasse está condicionado a um compromisso que possui algumas diretrizes, como “I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.” (BRASIL, 2017, n.p)

Outrossim, o documento mantém a divisão das áreas do conhecimento em “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017, n.p), no tocante a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, aplica que a parte diversificada deve dialogar com a base nacional e a permanência da

obrigatoriedade das disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, entretanto, sem a obrigatoriedade nos três anos, bem como, as demais disciplinas das áreas de ciências da natureza. (BRASIL, 2017, n.p)

Vale evidenciar, que o texto coloca como obrigatório o ensino da língua portuguesa e matemática, durante os três anos do ensino médio. Deve-se observar esse movimento com muita cautela, pois, a imposição dele está ligada diretamente as ações neoliberais no país, pois, como mencionado por Ponce, essas disciplinas fazem parte da avaliação internacional de educação ou, como denominado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). De acordo com o Ministério da Educação:

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola [...] O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d, n.p)

Nessa perspectiva, a não obrigatoriedade desses componentes curriculares poderia afetar drasticamente a visão econômica do país e, conseqüentemente o seu comércio e exterior, pois, as avaliações internacionais de educação, são uma forma de avaliação de capacidade produtiva, bem como, o alcance das metas propostas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Enfatiza-se, que diferentemente dos documentos norteadores publicados até o momento, não existia uma limitação para a carga horária dos componentes curriculares das áreas de conhecimentos da base nacional. Ao contrário, o que se possuía era uma carga horária mínima. Entretendo, nesta reformulação para o nível médio, expõe que a carga horária referente a esse grupo de disciplinas “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio”. (BRASIL, 2017, n.p)

## 2.1 PARTE DIVERSIFICADA: O ÍNICIO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O termo “parte diversificada” aparece na legislação educacional brasileira no ano de 1971, na Lei Nº 5.692, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, como é observável no trecho abaixo:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, s.p)

Porém, a lei acabou sendo alterada e substituída ao longo do tempo devido suas peculiaridades insustentáveis. (CUNHA, 2014) Assim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conhecida como Lei Nº 9.394, em seu texto original, afirmava o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, n.p)

Entretanto, foi alterada no ano de 2013, pela Lei Nº 12.796, para que a parte diversificada fosse inserida também na educação infantil (BRASIL, 2013, n.p). Desse modo, a flexibilização curricular para a etapa do ensino médio, não é uma exclusiva da reforma de 2017. As orientações para elaboração da matriz curricular para o nível, já previam uma maleabilidade, com a criação da parte diversificada, como é observado na Lei mencionada.

Destaca-se, que a lei já explicitava o objetivo da criação de uma parte diversificada do currículo, que era atender as demandas focais de conhecimentos científicos-culturais, bem como, a preparação para o trabalho na comunidade, em que, a escola está inserida. Além disso, esse instrumento de construção curricular, coloca aos sistemas de ensino, uma obrigatoriedade na flexibilização, que é o ensino de uma língua estrangeira moderna, inglês, a partir do sexto ano do ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

À vista disso, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 3 de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), regulamentava a implementação da parte diversificada, e

conseqüentemente, a flexibilização do currículo, como observado no Artigo 11 do documento:

Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:

- I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;
- II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;
- III - a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio;
- IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada;
- V - a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada (BRASIL, 1998, n.p).

Compreende-se que, a partir da aprovação do documento supracitado, a flexibilização curricular deve estar alinhada aos objetivos de ensino e aprendizagem, bem como, seus fundamentos com a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o texto aponta os instrumentos pedagógicos que os sistemas de ensino deveriam adotar para integrar os novos cursos.

Dessa forma, pondera-se, que as escolas teriam “autonomia” para diversificar seus componentes curriculares através de métodos e técnicas de ensino que proporcionem a contextualização com o cotidiano do público-alvo. E por contextualização, o documento entende o seguinte:

Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:

- I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;
- II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;
- III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão. (BRASIL, 1998, n.p)

Ou seja, na diversificação deveria existir uma associação da vivência dos alunos com a temática a ser ministrada pelo docente, buscando facilitar o processo de assimilação, de modo que ele crie significado sobre o que é exposto. Além do mais, as situações didáticas contextualizadas, precisam exemplificar possíveis ocorrências

relacionadas ao mundo do trabalho e dos direitos e deveres de cidadão, bem como, um entendimento crítico.

Outro ponto, sobre a questão da multiplicidade de possibilidades de organização do currículo “livre”, se pondera a interdisciplinaridade como artifício fundamental para a sua construção, como é descrito no artigo oitavo da DCNEM de 1998:

Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:  
 I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;  
 II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;  
 III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;  
 IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;  
 V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e **a inserção flexível no mundo do trabalho**. (BRASIL, 1998, n.p, grifos nossos)

Dessa forma, a interdisciplinaridade no currículo, apresenta-se como um protótipo do veríamos décadas depois, com a reforma do ensino médio, uma vez que, procura integrar os componentes curriculares, objetivando desenvolver capacidades ligadas ao mundo do trabalho. Ademais, coloca a escola com a responsabilidade de entregar ao mundo do trabalho um ser humano flexível com habilidades de integrar diferentes técnicas para resolver uma problemática.

Outrossim, seria permitido a complementação do proposto na parte obrigatória dos cursos, por meio, da inserção de novos cursos para os estudantes. Observa-se, a necessidade dessa divisão estar alinhada com os conteúdos programáticos da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e a carga horária de 25% das 2.400 horas (duas mil e quatrocentas horas), disponível para criação dos componentes.

Ressalta-se, a separação entre áreas do conhecimento, como: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, e Língua Portuguesa) , Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Matemática e Química) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), existiam no documento de 1998, expondo, inclusive, as habilidades cognitivas a serem desenvolvidas pelos estudantes durante os cursos obrigatórios que faziam parte de cada área do conhecimento. Evidencia-se, que a carga horária referente as disciplinas de Línguas Estrangeiras Modernas, a Língua Inglesa e a optativa preferencialmente, na língua espanhola, não contabilizava dentro do currículo obrigatório, e sim, na parte diversificada. (BRASIL, 1998)

Salienta-se, que nas DCNEM (1998) o alinhamento da educação, especificadamente, a etapa do ensino médio com o mundo do trabalho, fica exposto, como verifica-se em seu artigo primeiro:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, **consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.** (BRASIL, 1998, n.p, grifos nossos)

Assim, a preocupação não se volta apenas para o ensinamento das habilidades cognitivas e fundamentos científicos, e sim, o quanto de lucro de mão de obra, o novo currículo da época poderia gerar para os detentores do meio de produção. Vale ponderar, que a parte diversificada deveria fazer parte desse processo como escrito no seguinte artigo:

Artigo 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos.

Portanto, a parte diversificada, desde seu nascimento, possui como meta ser mais um espaço na educação básica brasileira, de formação para o trabalho, além de promover a subsunção desses jovens aos detentores de capital.

Do mesmo modo, ponderando sobre outro documento norteador para o Ensino Médio no Brasil publicado no ano 2000 (dois mil), denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), acrescenta mais informações sobre a parte diversificada de seu funcionamento nos sistemas de ensino. Destarte, o texto reforça que a diversificação é um complemento a BNCC e que deve ser organizada pelos sistemas de ensino. Além do mais, se traduz na construção de um currículo que integra os cursos obrigatórios da BNCC com conteúdos das especificidades regionais socioeconômicas-culturais. Como também, explica que a parte diversificada e seu envolvimento com base nacional, não deve ser uma barreira para a flexibilização proposta pela escola, definida em seu projeto. (PCN+, 2000, p. 22)

Adicionalmente, o manuscrito expõe que o estudante deve fazer parte da construção do currículo da flexibilização, e que essa maleabilidade curricular pode considerar possibilidades de formação para o trabalho. É de suma importância, apresentar que essas orientações, já descreviam como deveria ocorrer o aprofundamento de conhecimentos, assim, criação de componentes curriculares, aplicações de ações pedagógicas e módulos de conhecimentos, elaborados a partir dos interesses do corpo social escolar, poderiam ser vivenciados. (PCN+, 2000, p. 22)

Outrossim, um detalhe significativo no documento, verifica-se quando aponta que a “parte diversificada pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em outro estabelecimento conveniado” (PCN+, 2000, p.22,), quando comparado com a proposta da reforma curricular de 2017, encontramos bastante semelhança no que tange a possibilidade de os itinerários formativos serem vivenciados na própria instituição de ensino ou em qualquer uma da rede, ou ainda, em empresas educacionais com parcerias público-privadas na modalidade presencial ou a distância.

Em seguida, os PCN+, afirmam que a diversificação para a etapa do ensino médio, que levar aos estudantes, o maior de número de vivências educacionais, buscando uma imersão de temáticas para colaborarem nos seus atos de cidadania e no setor produtivo, como observado no trecho abaixo:

O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas. Estas são as questões consideradas centrais para a compreensão da nova proposta curricular do Ensino Médio (PCN+, 2000, p.22 e 23).

Desta maneira, o país passou aproximadamente 12 (doze) anos sem alterações curriculares significativas para a etapa do ensino médio, ao contrário ocorreu inclusão de novos componentes curriculares, como a obrigatoriedade de filosofia e sociologia, implementadas pela Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, e a inserção da língua espanhola, na carga horária da parte diversificada, através da Lei nº 11.161/2005.

Dessa forma, no ano de 2012 são publicadas as novas DCNEM, em que, percebe-se a manutenção da preocupação com a preparação para o mundo do trabalho, juntamente da manutenção do termo parte diversificada no primeiro momento. No tocante a parte diversificada, o documento expressa que ela não deve ser mais uma matriz separada da BNCC, ou seja, entendida como um só currículo, e sim deve ser incorporada a ela, para garantir o desenvolvimento das competências cognitivas comuns a todos os estudantes do país, quanto dos conhecimentos da sua realidade local. (BRASIL, 2012)

Entretanto, é permitido analisar mudanças consideráveis na diretriz, por exemplo, a separação do componente curricular matemática da área de ciências da natureza, criando uma área de conhecimento para a modalidade de ensino (Brasil, 2012). Vale destacar, que nas DCNEM (2012), observa-se o uso da expressão: Itinerários Formativos, como sinônimo para parte diversificada, pela primeira vez nos documentos oficiais.

XI - a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam **itinerários formativos** opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - formas diversificadas de **itinerários** podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;(BRASIL, 2012, p.6)

Entende-se, que a expressão parte diversificada foi substituída pela terminologia itinerários formativos, neste documento com o objetivo de atender ao alinhamento dos eixos estruturantes para etapa do ensino médio, como também favorecer o aprofundamento de temáticas. Evidencia-se, uma tentativa de atrair a juventude para a etapa do ensino médio, através da integração supracitada.

Ou seja, os itinerários formativos foram inseridos para substituir o termo parte diversificada, numa tentativa de favorecer um pensamento futurístico sobre a etapa do ensino médio, porém, possuindo o mesmo significado a datar da aprovação da LDBEN, em 1996.

Desse modo, é ponderável que proposta da criação de uma parte diversificada no ensino médio, em que, as instituições de ensino poderiam inserir uma porcentagem da oferta em temáticas diversas, considerando o contexto local, não é uma atualidade como divulgado pelos reformadores. Observamos, que a proposição de um “novo” ensino médio, não tem uma estrutura nova, e sim, um novo discurso marqueteiro, para colocar os objetivos não atendidos no passado.

## 2.2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio, e conseqüentemente, os itinerários formativos, são apresentados a população brasileira como solução para os problemas de:

desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 461).

Isto significa que, a reforma curricular precisa melhorar esses índices, quebrar o currículo tradicional em formas de disciplinas, além de atualizar as práticas pedagógicas chamando atenção da juventude para concluir a etapa com aprendizagens da sua realidade, o preparando também para o mundo do trabalho.

Observa-se também que, outras narrativas são colocadas para respaldar a atualização do currículo, como a importância de se atender:

...a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo (BNCC, 2017, p.462)

Melhor dizendo, o jovem brasileiro precisa ter uma formação capaz de atender as novas demandas mercadológicas impostas pelo sistema capitalista, além de resolver problemas como a desigualdade social e as demandas ambientais. Assim, ele precisa de um currículo capaz de fazer com que ele desenvolva competências que o ajude a resolver esses problemas e para isso, o currículo atual não consegue fazer.

Dessa forma, a matriz curricular do ciclo do ensino médio, passou a ser constituído pela base nacional e por itinerários formativos - antiga parte diversificada - os itinerários formativos são: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional. Observa-se, que esse arranjo curricular deveria promover a participação dos estudantes no ensino médio, devido atender aos anseios da classe mencionados anteriormente. (BNCC, 2017, p. 467)

No Brasil, os itinerários formativos era uma terminologia aplicada na educação profissional e técnica de nível médio, sendo compreendida como:

o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (DCNEPTNM, 2012, p.2)

Dessa forma, o significado da expressão está condicionado ao formato do nível educacional, em que, é ofertado. Assim, a transposição do conceito de itinerário formativo para o ensino médio sem a qualificação profissional e técnica, expõe a necessidade dos interesses dos detentores do meio de produção, em suprimir conhecimento da população, para construir uma mão de obra barata e alienada aos seus desejos.

Destaca-se, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPTNM), evidencia-se o papel dos itinerários formativos dentro da modalidade, o texto aborda:

O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. (DCNEPTNM, 2012, p.2)

Ou seja, dentro da proposta curricular para a Educação Profissional e Técnica os itinerários são criados a partir da lógica da profissionalização e o mundo do trabalho, assim, os conhecimentos científicos abordados devem ter relação direta com o trabalho que esses estudantes vão exercer ao finalizar o curso.

Assim sendo, quando a expressão “itinerários formativos” passa a ser utilizada fora de educação profissional e tecnológica, a base nacional procurar explicar que o entendimento atual, no que tange ao ensino médio, é que se refere a “itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (BNCC, 2017, p. 467)

Desse modo, a flexibilidade curricular, através dos itinerários formativos, deve ser adotada por todos os sistemas de ensino, baseadas nas habilidades e competências da base. Logo, para isso devem ser elaboradas situações didáticas com a participação do público-alvo da etapa, visando conseguir a integração entre as áreas do conhecimento, a seguir seguem sugestões de ações pedagógicas para implementação dos itinerários formativos criadas pela BNCC:

Quadro 1 Possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento.

Laboratórios	Supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.)
Oficinas	Espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitem articulação entre teorias práticas (produção de objetos/ equipamentos, simulação de “tribunais” quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.)
Clubes	Agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, fandom etc.).
Observatório	Grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.).
Incubadoras	Estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/sites, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).

Núcleos de estudos	Desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).
Núcleos de criação artística	desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Outrossim, observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma necessidade da explicação sobre as novas nomenclaturas do formato definido para essa etapa. Assim, o documento conceitua os principais termos da reforma, de modo que, destacamos cinco tópicos essenciais para compreensão do objeto de estudo deste trabalho – Itinerários Formativos –, de acordo com o Art. 6º (DCNEM, 2018, p. 2 e 3, grifos nossos):

Quadro 5 - Listagem de temáticas para o aprofundamento dos itinerários formativos

II - formação geral básica:	conjunto de <b>competências e habilidades</b> das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles;
III - itinerários formativos:	cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o <b>mundo do trabalho</b> de forma a contribuir para a <b>construção de soluções de problemas específicos da sociedade</b> ;
IV – unidades curriculares:	elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver <b>competências</b> específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;
V - arranjo curricular:	seleção de <b>competências</b> que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo;
VIII - diversificação	articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do <b>mundo do trabalho</b> , contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: a) o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência; b) a ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

	d) a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
--	--

Fonte: DCNEM, 2018

Entende-se, portanto, que a Formação Geral Básica (FGB) será composta pelas disciplinas, que compõem as áreas dos conhecimentos e suas respectivas competências e habilidades, bem como, os itinerários formativos deverão ser compostos por unidades curriculares, que desenvolvam tanto o aprofundamento de conhecimentos científicos quanto sua preparação para o mundo do trabalho. Além disso, demonstra-se as formas de implementação deles, que será através de disciplinas, módulos, ações pedagógicas, entre outras modalidades que os sistemas de ensino observem como viáveis para o aprendizado.

Vale pontuar, que a expressão parte diversificada, ou melhor dizendo, diversificação, volta as diretrizes com a mesma perspectiva dos documentos anteriores, fazer um movimento de integração entre as demandas de aprendizados e necessidades para o trabalho da comunidade, em que, a escola está inserida, através dos itinerários formativos.

Além disso, o documento também aborda o que deve ser aprofundado em cada área dos itinerários formativos, que conforme o “Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados” (DCNEM, 2018), considerando:

Quadro 6 - Organização dos Itinerários Formativos de acordo com as DCNEM

I - Linguagens e suas tecnologias:	aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; 7 Documento assinado eletronicamente nos termos da legislação vigente
II - Matemática e suas tecnologias:	aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias:	aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
IV - Ciências humanas e sociais aplicadas:	aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
V - Formação técnica e profissional:	desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Fonte: DCNEM, 2018.

Juntamente, ao exposto anteriormente, o texto também esclarece os eixos estruturantes dos itinerários formativos. No Art. 12, no § 2º das DCNEM (2018, p. 7),

Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Para tanto devem organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

Quadro 7 - Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos

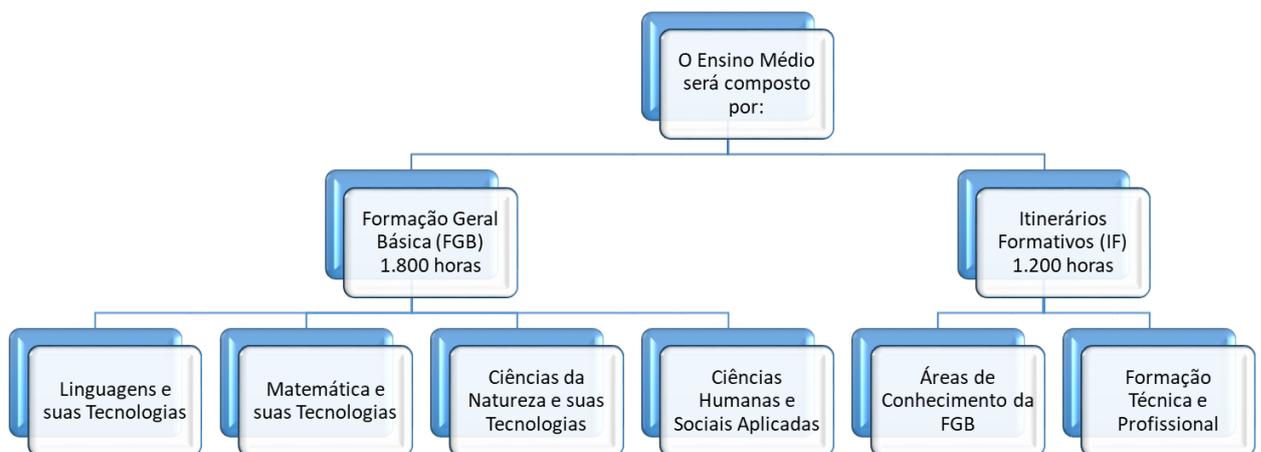
I - investigação científica	supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
II - processos criativos	supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural	supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
IV - empreendedorismo	supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Fonte: DCNEM, 2018

Em síntese a Base Nacional Curricular Comum pode ser apresentada da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema de Apresentação da BNCC



Fonte: Currículo de Pernambuco, 2021

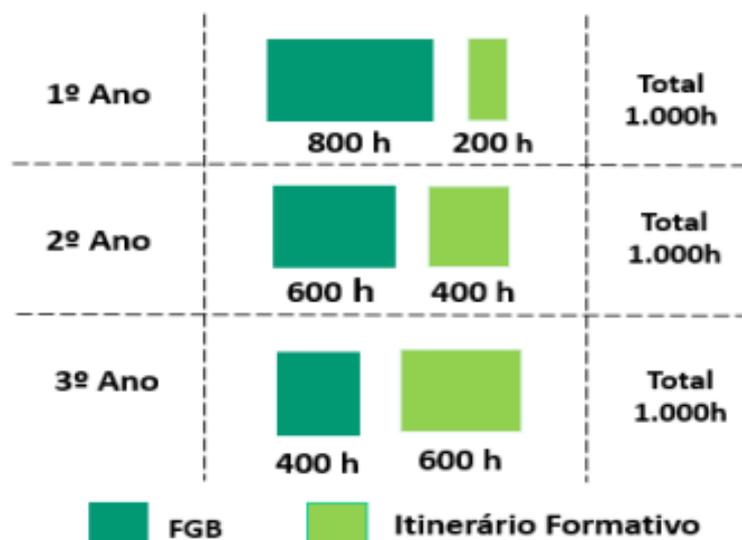
A partir disso, cada estado deverá elaborar o seu currículo, de modo a organizar a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos para atenderem as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, a próxima seção busca apresentar como o estado de Pernambuco inseriu essas orientações em seu currículo.

### 2.3 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Como supracitado, o novo ensino médio separou o currículo em dois eixos formativos que são a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), assim, as unidades federativas precisaram atualizar seus currículos, e conseqüentemente em Pernambuco não foi diferente. Dessa maneira, o estado seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, manteve as áreas dos conhecimentos e conseqüentemente o aprofundamento dos IF, junto a isso, o documento já esclarece que o estado atenderá as 3 000 horas para o ensino médio, respeitando a divisão de 1.800 horas para a FGB e 1.200 horas para os IF.

Acrescentado a isso, o documento também aborda como será distribuída essa carga horária durante os três anos do ensino médio, como observamos na imagem abaixo:

Figura 2 - Divisão da Carga Horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos no estado de Pernambuco



Fonte: Currículo de Pernambuco, 2021

Assim, percebe-se uma maior carga horária da FGB no primeiro e segundo ano e uma maior carga horária do IF no terceiro ano, isso se justifica, de acordo com o currículo, devido a necessidade de um momento de aprendizado sobre o novo ensino médio para os estudantes do primeiro ano, atrelado a isso, o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental para o ensino médio. No tocante, a carga

horária do terceiro, refere-se ao fato dos estudantes estarem imersos nas unidades de aprofundamento. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021)

O estado de Pernambuco, através de seu currículo adota o mesmo conceito de itinerários formativos que as DCNEM do ano de 2018. Entretanto, acrescenta que em seu sistema de ensino, os conjuntos de unidades curriculares ofertados serão denominados de trilhas de aprofundamento, como destacado no trecho abaixo:

Os Itinerários Formativos são a parte do currículo no qual os estudantes deverão optar por uma trilha de aprofundamento, em uma das áreas de conhecimento, ou em áreas de conhecimento integradas, conforme tenha afinidade e/ou interesse, ou por uma trilha da formação técnica e profissional. Os Itinerários pretendem assim promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação à FGB. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021, pág. 59)

Assim, evidencia-se a oportunidade das escolhas dos estudantes na construção do seu currículo individual, através de trilhas de aprofundamento tanto em uma única área do conhecimento, quanto em duas ou mais áreas do conhecimento ou até mesmo seu interesse por um curso técnico. Vale destacar, que logo em seguida, o documento aborda os eixos estruturante dos itinerários formativos, mencionados no tópico anterior, afirmando que as trilhas obedecerão ao proposto devido colaborar para a construção de uma autonomia, auxílio em decisões e aumento da visão sobre os elementos do mundo social e produtivo. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021).

Outrossim, o texto também elenca que a carga horária destinada aos itinerários formativos, será organizada em quatro tipos de unidades curriculares que se chamaram: Unidades Curriculares Obrigatórias, Unidades Curriculares Optativas, Unidades Curriculares Eletivas e Unidade Curricular de Projeto de Vida. Assim, é necessário expor esses conceitos para uma melhor compreensão da inserção da reforma do ensino médio no estado.

As **Unidades Obrigatórias** são aquelas que têm o papel de aprofundamento dentro da área/temática de escolha dos estudantes para o percurso do Ensino Médio e, como o nome indica, são obrigatórias para todos os estudantes que resolverem cursar uma determinada trilha. Nessas unidades serão abordados conceitos e conhecimentos que possibilitam aos estudantes refletirem mais atentamente sobre um problema epistemológico, social, ambiental, cultural, de uma ou mais áreas de conhecimento em que tenham interesse.

As **Unidades Optativas** são aquelas que irão compor, junto com as obrigatórias, o percurso formativo relacionado à área ou áreas de

conhecimento; deverão, então, ser escolhidas pela escola a partir de um catálogo de opções disponibilizado pela Secretaria de Educação e Esportes. As **Unidades Curriculares Eletivas**, por sua vez, são aquelas que visam ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, em seus interesses mais diversos. Necessariamente, não precisam estar diretamente relacionadas à área de conhecimento escolhida pelo estudante. Essas eletivas serão propostas pela escola, em articulação com o interesse do educando e a formação dos professores, com acompanhamento da SEE. Dessa forma, podem ser explorados conhecimentos sobre diversos temas, desde que atendam aos critérios acima descritos- interesse do educando e a formação dos professores- e corroborem para a formação dos estudantes. É importante salientar que dá-se ao estudante autonomia, nesse processo, para escolher qual eletiva cursará.

A **Unidade Curricular de Projeto de Vida** busca despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos. Nesse processo, discussões e estudos pretendem incentivar o estudante a refletir sobre sua vida, estimulando-o a fazer escolhas e tomar decisões, haja vista a concretização de suas expectativas. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021, p. 60)

Dessa forma, entende-se, que as trilhas de aprofundamento serão construídas a partir das unidades curriculares obrigatórias e optativas. Destaca-se, que as unidades curriculares optativas serão escolhidas pela escola, através de um cardápio de disciplinas ofertadas pelo estado. Além disso, observa-se que as eletivas não precisam estar vinculadas a trilha formativa escolhida pelo discente, podendo a escola em parceria com eles e o corpo docente, discutir inúmeras temáticas.

Ademais, o currículo expõe que essas unidades curriculares terão duração semestral e não anual como acontece com as disciplinas da FGB, observa-se que a unidade curricular projeto de vida, é vivenciada durante os três anos do ensino médio, ao contrário das unidades obrigatórias, optativas e eletivas que possuem temáticas flexíveis e de escolha do estudante. Além do mais, também explica que para cada área do conhecimento foi construída um número significativo de trilhas, e que essas trilhas não discutem apenas conhecimentos da área em que ela está inserida, e sim consegue articular outros conhecimentos necessários para os estudantes. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021)

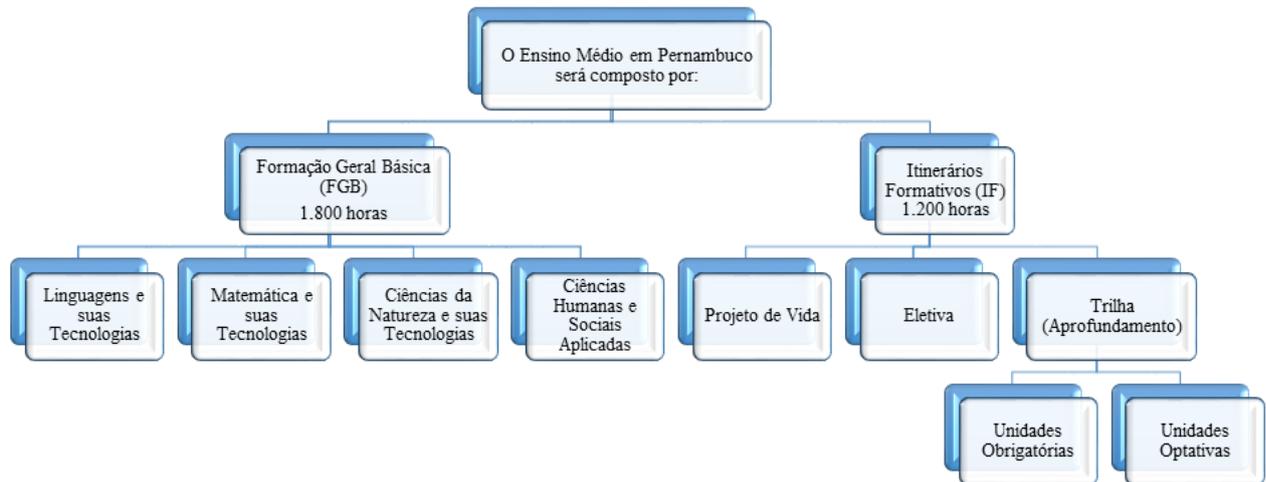
Tabela 1 - Trilhas de Aprofundamento do estado de Pernambuco

Trilhas	Linguagens e suas Tecnologias	
		Comunicação
		Línguas e Culturas de Mundo
	Matemática e suas Tecnologias	Soluções Ótimas
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Saúde Coletiva e Qualidade de Vida
		Meio Ambiente e Sociedade
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos Humanos e Participação Social
		Juventude, Liberdade e Protagonismo
	Integradas	Linguagens e Humanas      Diversidade Cultural e Territórios Natureza e Linguagens      Modos de Vida, Cuidado e Inventividade Humanas e Matemática      Possibilidades em rede e Humanização de espaços Natureza e Linguagens      Desenvolvimento Social e Sustentabilidade Matemática e Natureza      Tecnologias Digitais Matemática e Linguagens      Matematização, Design e Criatividade
	Formação Técnica e Profissional	Empreendedorismo Técnico Empreendedorismo FIC Inovação e Criatividade Técnico Inovação e Criatividade FIC

Fonte: Currículo de Pernambuco, 2021

Vale realçar, que o documento explica que o estado também ofertará trilhas de aprofundamento integradas, ou seja, a junção de duas ou mais áreas do conhecimento, através da interdisciplinaridade entre componentes curriculares, se diferenciando das trilhas de única de área do conhecimento, a partir da quantidade de unidades curriculares de diferentes áreas, ou melhor dizendo, enquanto as trilhas de única área apenas trabalham os componentes daquela área, nas trilhas integradas o leque de componentes discutidos é maior e existe uma equidade nas ofertas de disciplinas. (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021).

Figura 3 - Organização do Currículo de Pernambuco



Fonte: Currículo de Pernambuco, 2021

Em síntese, o currículo do estado de Pernambuco, segue as diretrizes nacionais para a etapa, colocando em seu sistema de ensino, uma maior carga horária da Formação Geral Básica (FGB) nos primeiro e segundos anos, destinando uma maior quantidade de horas de Itinerários Formativos (IF) para o terceiro ano. Além disso, o currículo apresenta uma coerência conceitual sobre os termos da reforma, juntamente com uma apresentação de como a estrutura do nível de ensino será inserida no estado.

## 2.4 ITINERÁRIOS FORMATIVOS: discussões necessárias

Essa seção busca levantar algumas reflexões em torno dos Itinerários Formativos, desta forma, buscamos alguns estudos que contribuem para a compreensão desta temática. Os estudos de Monteiro (2021) evidenciam que existem no sistema educacional falhas significativas que impendem o funcionamento necessário dos itinerários formativos, uma vez que inexistem profissionais para atender a demanda de aulas, juntamente com uma incompreensão por parte do corpo discente sobre o novo formato do ensino médio.

Vale ressaltar, que a proposta colocada em Lei para o ensino médio provocou um rompimento com o desejo de se construir no país um currículo com uma perspectiva humanizadora e que desenvolva o ser integralmente. Assim, colocando o estudante apenas mais tempo na escola, a responsabilizando também pela assistência social dos estudantes. (SILVEIRA, 2022)

Outrossim, é crucial a discussão, sobre a ótica de currículo para classe trabalhadora nos itinerários formativos, como aponta Magalhães (2023, p.164)

Ressaltamos, entretanto, que a formação para a classe trabalhadora se converge para uma formação homogeneizada e para adaptação às demandas do capital que, por sua vez, estão ligadas a uma maior exploração e subjetivação dos indivíduos aos seus interesses. O reconhecimento da diversidade e de possíveis trajetórias são fetiches lançados à classe trabalhadora para a obtenção do consenso e de responsabilização por suas condições materiais de vida, desresponsabilizando o Estado e a classe dominante pela desigualdade social. As escolhas de itinerários são escolhas interessadas e limitadas, criadas pelo capital para atender às suas necessidades de acumulação. A ideologia burguesa opera para criar um fetiche em torno de uma suposta “liberdade de escolher”. Há, com isso, a intenção de criar uma falsa liberdade na consciência dos indivíduos, a fim de garantir a manutenção da ordem burguesa. Além disso, a diversidade de trajetórias e itinerários formativos que as DCNs defendem ao criarem currículos flexíveis materializam, na verdade, currículos fragmentados, desprovidos de uma totalidade concreta, negando à classe trabalhadora a compreensão do todo, evitando o seu questionamento e garantindo a reprodução de seus interesses, que demandam um novo tipo de trabalhador responsável por adquirir constantemente competências.

Compreende-se, portanto, que a reforma do ensino médio, e assim, os itinerários formativos, são uma estratégia neoliberalizante para gerar uma maior exploração do trabalhador e por conseguinte, mais riquezas nos bolsos dos controladores do capital. Destaca-se, que os itinerários formativos, atendendo aos interesses da alta burguesia brasileira, visa criar uma atmosfera de obscurantismo educacional entre os jovens, para manutenção daqueles que já estão no poder. Além

disso, objetiva criar um processo alienatório, em que, o estudante pensa que está tendo seu direito de livre escolha preservado, porém, não é esse interesse que está sendo protegido, e sim as vontades de uma classe social, em manter a classe trabalhadora submissa e explorada. Assim, responsabilizando esse jovem por sua condição de vida, eximindo as instituições governamentais de suas responsabilidades, bem como, essa classe social de maior poder.

Ressalta-se, que outra problemática significativa na reforma, é a enganadora sensação do direito de escolha do estudante, pois, os estudos de Magalhães (2023), apontam que as instituições de ensino, não possuíam condições materiais e de mão de obra para uma significativa oferta de itinerários formativos. Assim, os estudantes ficaram à mercê de uma formação que não respeita sua decisão, limitando suas opções de futuro.

Ademais, existe um processo de minimização dos conhecimentos científicos, os limitando as interpretações dos sujeitos, e fazendo uma aprendizagem superficial, agravando a formação cidadã e democrática. Aponta-se, que a inserção de caminhos formativos a serem construídos pelos sistemas de ensino não resolvem as problemáticas da etapa do ensino médio, apenas atendem aos anseios da manutenção de poder dos empresários. (MAGALHÃES, 2023)

Nesta perspectiva, Reyes (2019, p.99) aponta que:

Deixar a critério de cada sistema de ensino a organização dos itinerários formativos é uma faca de dois gumes, por um lado atende as demandas e condições sociais, culturais, ambientais e produtivas de cada região, pelo outro lado atenta contra o princípio de liberdade de escolha que está sendo pregado pelo governo, principalmente no que se refere ao itinerário formativo IV sobre a formação técnica e profissional, já que para matê-la é preciso de um forte investimento em corpo docente qualificado e infraestrutura adequada.

Sendo assim, é observável que os objetivos da reforma do ensino médio, é surrupiar da classe trabalhadora a oportunidade de conhecimentos e melhores condições materiais de vida. Colocando-a em uma posição de exploração e subsunção aos interesses dos comandantes dos meios de produção.

Evidencia-se, que a estrutura em trilhas formativas, abraça a proposta para resolução da crise estrutural do desemprego no sistema capitalista, o empreendedorismo juvenil, uma vez que ele pode estar presente das mais variadas formas nas disciplinas dos itinerários formativos, podendo ser uma temática transversal e interdisciplinar. (MAGALHÃES, 2023).

Destaca-se, que a reforma do ensino médio, na problemática dos itinerários formativos, de acordo com Chagas (2019, p.47):

Temos aqui evidenciado o dualismo que constitui o Ensino Médio no Brasil: uma escola para os ricos e outra para a classe trabalhadora. Com a reforma, escolas particulares de elite terão como ofertar diversos itinerários formativos, a custos elevados, além da grade curricular necessária para aprovação nas melhores universidades.

Compreende-se, portanto, que a implementação dos itinerários formativos provocará ainda mais desigualdades educacionais no país, uma vez que, como aponta Chagas, as redes públicas de ensino não conseguirão ofertar um leque considerável de itinerários formativos, enquanto, os sistemas de ensino particulares poderão ofertar quantos itinerários o poder econômico desses estudantes financiar.

Os estudos de Kuhn (2021), apontam para o mesmo entendimento de Chagas (2019), nas pesquisas do autor supracitado, fica exposto que os sistemas públicos de ensino não dispõem de força de trabalho humana e materiais de infraestrutura para abarcar o colocado pela reforma do ensino médio. O escritor destaca que:

Quanto à política do EM em tempo Integral, a permanência nas escolas por mais tempo sem que os espaços escolares estejam adequados para tal, e sem que haja professores e professoras suficientes e com formação adequada para trabalhar no modelo curricular proposto, tem sido motivo para que muitos e muitas estudantes abandonem as escolas pesquisadas e para que turmas sejam fechadas. O financiamento público (quando é repassado) tem sido insuficiente para cumprir as exigências que estão ocorrendo sem que as promessas feitas pela SEDUCRS às escolas-piloto sejam cumpridas. (p.220)

Isto é, um projeto para o ensino médio, que foi criado com a desculpa de evitar a evasão na etapa, tem se demonstrado cada vez mais ineficiente no que concerne a sua proposta inicial. Inclusive, mesmo com o financiamento público, a aplicação dos itinerários formativos está insustentável. Outrossim, é de suma importância, expor outro dado da pesquisa de Kuhn (2021), que é as escolas públicas só conseguirem “oferecer mais do que um ou dois itinerários formativos... Assim, o mínimo previsto em lei (um itinerário formativo) está sendo transformado em máximo ofertado, e quando possível” (p.220)

Ademais, é necessário pontuar, uma reflexão que Chagas (2019, p.47) aborda:

Para isso, além da análise geral da rede, faço um recorte das instituições de ensino que são únicas nos municípios onde estão localizadas a oferecer a etapa e que, por isso, terão um desafio maior de garantir a liberdade de escolha aos estudantes porque não há outras opções de formação nas localidades onde estão inseridas.

Logo, é notório, que a inserção do projeto itinerários formativos, mais uma vez, mostra o seu objetivo de disseminar desigualdades pelo país. Visto que, os municípios que estão nas condições mencionadas anteriormente, e só possuem uma escola, o estudante não terá suas escolhas respeitadas, devido já escolher, o que a escola com suas condições de mão de obra e infraestrutura escolheu, e o que o estado também já escolheu em seu currículo.

Além disto, outra problemática sobre o ensino médio e sua reforma, é que nos diz respeito, ao atendimento dos desejos econômicos, uma vez que, como discutido anteriormente, os instrumentos de avaliação internacional podem ditar as projeções financeiras do país. Assim,

Não deve ser descartada a possibilidade, **em face do atual contexto econômico e político do país**, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, **pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.** (FERRETI, 2018, p. 29, grifos nossos).

Ou seja, além das questões já levantadas, o ensino médio também ganha a responsabilidade de atender aos anseios dos detentores do capital, para eles acumulem mais dinheiro, através das ações educacionais e seus impactos internacionais.

#### 2.4.1 Projeto de Vida e Empreendedorismo

Um dos pontos da Reforma do Ensino Médio que ganhou destaque na Lei n.º 13.415/2017, no discurso e nos documentos oficiais a ela relacionados, refere-se aos “projetos de vida”, que deverão orientar a construção da parte diversificada do currículo do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com a base, o projeto de vida deve prevalecer para que haja uma formação integral do ser “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção

de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

As DCNEM/2018, especifica “projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”, ou seja, a preparação para a vida do trabalho. Na sociedade capitalista contemporânea, a construção de um projeto de vida enfrenta desafios significativos, dada a crescente prevalência de processos alienantes, exploratórios, dominantes e opressivos que permeiam as interações sociais, principalmente no âmbito do trabalho. Além da superfície das aparências, há uma essência profundamente marcada pelos vínculos e contradições que caracterizam a reprodução social sob o capitalismo. Nesse contexto, a formulação de um projeto de vida e as escolhas que o acompanham são influenciadas pelo contexto de desemprego estrutural. No entanto, mesmo diante desse cenário desafiador, surgem oportunidades para uma coalizão social em prol da vida coletiva. A dicotomia de classes muitas vezes é obscurecida pela urgência de uma ação voluntária e protagonista na resolução dos problemas inerentes ao sistema capitalista. Assim, a elaboração de um projeto de vida transcende a mera busca por aparências ou sucesso individual, adentrando um terreno complexo onde se confrontam as dinâmicas sociais e econômicas que moldam a existência humana dentro do capitalismo. (COSTA, 2020)

O projeto de vida dentro do sistema capitalista pode parecer atrativo superficialmente, mas não o é de fato. Ele adota uma abordagem reformista e revisionista, buscando suprimir as lutas de classe, o antagonismo e o utilitarismo, ao mesmo tempo em que não consegue reverter a perda de direitos já conquistados. Historicamente, tenta conciliar o mercado com a justiça social, algo incompatível, e falha em abordar a opressão, desigualdade, pobreza, marginalização e exploração, uma vez que esses elementos são fundamentais na estrutura de exploração subjacente ao sistema de classes. Até mesmo os processos indenitários são moldados em produtos do mercado nessa dinâmica. (COSTA, 2020)

### 3 METODOLOGIA

A política do Novo Ensino Médio, que propõe uma abordagem mais flexível do currículo e a proposição de possibilidades de escolha para os estudantes, insere-se no momento atual da escrita deste trabalho, no terceiro ano de sua implementação. Permeado por uma base comum e itinerários formativos que se caracterizam pelo projeto de vida, eletivas livres e trilhas de aprofundamento, o novo currículo tem desafiado os educadores no seu processo de implementação, profissionais que vão desde as gerências e secretarias de educação desde professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, tem buscado compreender as principais mudanças ao mesmo tempo que realizam a sua implementação.

Com base nisso, a nossa pesquisa buscou compreender como a reforma vem acontecendo no chão da escola, como os educadores tem feito na prática para atender as diversas mudanças que ocorreram com a nova lei do Ensino Médio. Dentre tantas perguntas que nós temos sobre a reforma do ensino médio, responder como a escola realiza a escolha dos itinerários formativos foi a nossa questão central neste trabalho.

Assim, essa seção busca descrever o método e o processo metodológico utilizado para que fosse possível chegar as respostas e considerações sobre a temática aqui abordada. Uma pesquisa exige do pesquisador uma organização para a sua elaboração. É importante a escolha de um método e de uma metodologia adequada para que consigamos nos aproximar ao máximo da realidade do objeto estudado. O método materialista histórico e dialético corresponde a nossa escolha, pois entendemos que uma pesquisa “deve ter como núcleo a concretude, a totalidade e o movimento social, que é construído ao longo da história” (FRIGOTTO, 2020, p. 23). Desta forma, um trabalho de pesquisa “Implica desvelar as mediações, conexões, contradições e particularidades dos objetos de investigação na sua relação com a totalidade histórica que os constitui” (ibidem).

Ou seja, é necessário analisar o objeto a partir do trabalho, do modo de organização capitalista, das formas de organização social, da divisão de classes, entre outros movimentos que vão se delineando, seja na estrutura ou na superestrutura da sociedade. Diferente do método, a metodologia se refere ao caminho que se indica seguir para a realização da pesquisa, é como planejar uma obra, definindo tempo, instrumentos, materiais, a metodologia é o que vai fornecer ao pesquisador a

organização necessária e a direção a ser seguida.

A presente pesquisa se apresenta como uma pesquisa qualitativa,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela **trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis** (MINAYO, 2001, p. 22, grifos nossos).

A escolha pela pesquisa qualitativa insere-se na compreensão de que o nosso objeto de análise envolve diversos aspectos que ultrapassam as questões quantificáveis, necessitando assim, de “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (ibidem).

Realizamos, inicialmente, uma busca pelo referencial teórico a partir da categoria central da nossa análise: itinerários formativos e Ensino Médio, em uma bases de dados consolidada no país na área da educação, que é: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no intervalo de tempo de 2017 a 2023. Dessa forma, encontramos apenas quatro trabalhos, como disposto no quadro abaixo:

Quadro 5 - Levantamento de artigos para definição da temática da pesquisa.

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	Autor
O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1ª séries do Ensino Médio	2022	Maurício Ceroni Ivo
Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista	2022	Fábio Cavalcanti
Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de Santa Maria/RS	2021	Bruna Tafarel Silva
A tradução da política dos itinerários formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do novo ensino médio	2021	José Wilson Freitas de Miranda Filho

Fonte: Base de Dados de Teses e Dissertações, 2023

Até o momento deste levantamento inicial, ainda eram poucos os trabalhos que versavam sobre a temática dos Itinerários formativos, o que confirmou ainda mais a nossa compreensão da necessidade, relevância da pesquisa e a importância do aprofundamento da mesma, pois trata-se de um momento significativo na vida destes estudantes que precisam definir o caminho que irão seguir na vida profissional, através de escolhas que nem sempre dependem dos seus anseios, aptidões e vontades.

Posteriormente realizamos outra busca na BDTD a partir das palavras-chave “itinerários formativos” e “trilhas formativas” encontramos 116 trabalhos no recorte temporal de 2017 a 2023. Destes trabalhos, selecionamos:

Quadro 6 – Resultados encontrados no BDTD

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	Autor
A bnccem-inglês: uma questão de subalternidade ou agência	2021	Fátima Monteiro
A reforma do ensino médio: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS.	2019	Lurvin Gabriela Tercero Reyes
OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa	2019	Ângela Both Chagas
A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do rio grande do sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso	2021	Simone Santos Kuhn
O empreendedorismo nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro: uma nova saída para a crise do capital?	2023	Ramon Mendes da Costa Magalhães

Fonte: Próprio Autor, 2024

O recorte temporal desta pesquisa, que se insere no período de 2017 a 2023, de modo que vai do período de início da Reforma do Ensino Médio até o momento de

finalização deste trabalho. A pesquisa foi realizada no estado de Pernambuco que apresenta 16 gerências de educação, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 4 - Mapa das Gerências de Educação do Estado de Pernambuco



Fonte: Pernambuco, 2024

Selecionamos a gerência de número 09 (Agreste Centro Norte) devido a proximidade da residência do pesquisador, o que facilitou a coleta dos dados. Foram selecionadas 3 cidades que possuíam duas escolas, uma de tempo integral e uma de tempo regular. Os critérios de escolha das escolas lócus da pesquisa foram ofertarem Ensino médio em tempo integral ou regular. Desse modo, selecionamos como campo de pesquisa, seis escolas, das quais somente cinco puderam participar.

Cinco gestores foram escolhidos como sujeitos da nossa pesquisa, por participarem diretamente da implementação da reforma do ensino médio nas escolas lócus da pesquisa. Utilizamos a seguinte codificação no texto:

Quadro 7 - Codificação dos gestores

Gestor 1	G1
Gestor 2	G2
Gestor 3	G3
Gestor 4	G4
Gestor 5	G5

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Outro importante instrumento de coleta de dados que foi realizado é o Levantamento Documental referente a temática tanto na gerência regional de educação como na escola, para compreender o tratamento dado a reforma do ponto de vista técnico da implantação, e assim, identificar se houve o suporte teórico necessário para a gestão escolar sobre os itinerários formativos.

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p.46).

Para tanto, utilizamos neste trabalho dois documentos:

Quadro 81 - Documentos utilizados na pesquisa

N <sup>a</sup>	Documento	Ano	link
1	Currículo de Pernambuco	2021	<a href="https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/">https://portal.educacao.pe.gov.br/ensino-medio/</a>
2	IEI	2017	<a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/</a>
3	DCNEM	2018	<a href="http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file">http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file</a>

Fonte: Próprio Autor, 2024

As entrevistas foram semiestruturadas (APÊNDICE A) com os gestores, o que permitiu ao entrevistador a realização das perguntas do roteiro, aprofundar questionamentos considerados relevantes. Além disso, possibilita a apuração dos fatos com nível de detalhamento significativo, bem como, identificação de influências externas no processo de escolha das trilhas de conhecimentos. Segundo Gerhardt e Silveira (2009),

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (2009, p. 72).

O método de análise dos resultados, fundamenta-se na técnica desenvolvida por Laurence Bardin (1977) denominada Análise de Conteúdo, bem como, sua relação com Análise Documental. Sobre a análise de conteúdo a autora afirma:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38)

Desta forma, a sistematização seguiu os seguintes passos: a organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações. Ou seja, na pré-análise realizamos uma leitura inicial dos resultados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, em seguida, a exploração do material, separando-o de modo a identificar duas categorias mais amplas, sendo estas: 1. O processo de implementação da política e 2. Os critérios de escolha dos itinerários formativos, e, por fim, 3. O tratamento dos resultados, de modo que separamos em quadros as falas de cada gestor referente a cada perguntada realizada e elaboramos outro quadro para organização das falas, buscando responder ao objetivo geral do trabalho. Por fim, realizamos as inferências e a interpretação de acordo com a literatura disponível.

#### 4. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: o que dizem os gestores?

Tendo como propósito compreender como ocorreu a implementação dos itinerários formativos no estado de Pernambuco, apresentamos, nesta seção, as análises dos dados obtidos através de entrevistas realizadas com gestores de escolas em tempo integral de alguns municípios do agreste pernambucano. Para tanto, organizamos essa seção em dois tópicos: i) O caos da implementação dos itinerários formativos no novo ensino médio: Ninguém solda a mão de ninguém ii) A escolha dos itinerários formativos: um projeto de vida para o capital.

##### 4.1 O CAOS DA IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: Ninguém solta mão de ninguém!

As contradições do sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação, desta forma, pesquisar política vai para além da avaliação que nos possibilita dizer se a política está dando certo ou não, ou mesmo se levará a qualidade e resultados tão desejados ou mesmo tentar explicá-la (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018), mas, pelo contrário, a política precisa afrontar o projeto hegemônico burguês, ter impacto na luta de classes, superar o modo de produção capitalista (idem), caso contrário ela não estará fazendo nada mais do que reproduzindo as desigualdades e possibilitando seu aprofundamento e perpetuação. Nosso objetivo em estudar a implementação dos itinerários passa por essa reflexão, o que pretende a reforma do Ensino Médio? Sua implementação poderá contribuir para a nossa compreensão do movimento dessa política, de modo que seja possível chegarmos o mais próximo possível da sua realidade.

No tocante aos documentos utilizados na implementação dos itinerários formativos, quando perguntado aos gestores, eles fizeram as seguintes colocações:

Quadro 9 - Falas dos gestores: documentos utilizados para a implementação

GESTOR	RESPOSTA
G1	<b>O documento é o currículo de Pernambuco.</b>
G2	A gente tem as <b>instruções normativas</b> que norteiam a implantação, <b>a própria base legal que cria o novo ensino médio</b> e <b>alguns materiais de apoio que eles</b>

	<b>disponibilizaram</b> para que a gente pudesse se apropriar das mudanças e conseguir implementá-las de forma eficaz.
G3	Sim, a Secretaria teve a preocupação de nos orientar <b>através dos documentos</b> norteadores, justamente das políticas públicas, <b>tanto federais</b> e os que seriam adaptados na amplitude <b>do governo estadual</b> .
G4	Tanto disponibilizou material, que é a questão para nós nos nortearmos com os <b>currículos</b> , senão a gente também não saberia fazer.
G5	<b>O currículo de Pernambuco, né?</b>

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Infere-se, portanto, a partir dessas falas, que os documentos basilares para inserção do novo ensino médio no estado foi o currículo, sem mais construções de documentos norteadores, o que nos pede uma reflexão, será esses materiais são suficientes para implementar tamanhas mudanças? De acordo, com os gestores entrevistados, muitas informações necessárias para implementação faltaram ou ficaram confusas:

Olha, numa primeira **reunião** em que participei dos gestores, **ficamos perdidos**. Nós ficamos perdidos. Até a gente internalizar, a gente compreender, a gente entender. Foi muito estudo, muita leitura, muita formação. (G1)

Olha, para ser sincero, **as informações que são dadas, tanto pelo que a gente vê, pelo que a gente lê, e as informações dadas também por várias pessoas da Secretaria de Educação são bastante confusas**, até certo ponto de um dizer uma coisa e o outro acabar dizendo outra. E a gente fica... Realmente perdido nessa questão. (G2)

Nós tivemos formações, nós tivemos orientações. **Algumas orientações ficaram, como o novo ensino médio foi algo que foi muito... tiveram informações muito desencontradas. Então, tiveram momentos que nós não tínhamos tivemos respostas**. Mas aí, um foi dando as mãos aos outros, um foi ajudando o outro, e **tanto os diretores como a própria Secretaria foi pedindo ajuda a outras instâncias, e foi, de fato, norteado através desses documentos oficiais que vieram do Ministério da Educação**. (G3)

Nesse sentido, as ponderações feitas pelos gestores expressam que os documentos legais não foram suficientes para sanarem suas dúvidas sobre as mudanças que ocorreriam na etapa do ensino, acrescentado a isso a criação de materiais de apoio, no caso, slides com transcrições dos documentos norteadores, aprofundaram as dúvidas sobre o processo a ser implantado. Evidencia-se, portanto, uma desorganização das instâncias responsáveis pela reforma no estado de Pernambuco.

Destaca-se, que essas orientações prestadas aos gestores escolares foram significativamente incompletas, visto que, na fala do gestor G3, mostra a falta de

estrutura de conhecimento dos responsáveis pela implementação, observado que, durante as formações tinham dúvidas dos gestores que não conseguiram ser respondidas naquele momento, e conseqüentemente gerou informações barafundas para os servidores da educação.

Ademais, a fala do gestor G3, mostra que naturalmente foi sendo criado uma rede de comunicação entre os próprios gestores do estado, para que as dúvidas sobre as mudanças curriculares fossem possíveis de serem inseridas nas escolas. Além disto, explica que a secretaria da precisou entrar em contato com os órgãos responsáveis, evidenciando que a reforma do ensino médio, no eixo de inserção dos itinerários formativos, foi caótica e os “sistemas de ensino” não possuem estrutura para conseguir implementar tais mudanças.

Outrossim, os gestores mostram que a implantação dos itinerários formativos, no caso de Pernambuco, as trilhas formativas, ainda não se possui uma definição de como deve ser inserido na etapa do ensino médio, como mostram as falas dos gestores G2 e G5, respectivamente:

Houve orientação, mas é aquilo que eu te disse. Houve orientações baseadas em informações desencontradas. Porque o entendimento, **não existe um entendimento, existem diversos entendimentos da implantação do novo ensino médio.** Por conta desses diversos entendimentos, a gente percebe que **não está havendo um consenso.** Tanto é que uma escola age de uma forma, outra age de outra. **A rede privada... A rede privada já vai de forma totalmente diferente do que aquilo que a gente entendeu e está tentando implantar.**

Uma coisa muito recente. **Uma coisa que a gente ainda está caminhando.** Para a gente poder. É. Compreender da melhor maneira. Essa mudança toda. **A gente precisa de mais tempo.** Para que a gente possa de fato. **Compreender essas mudanças aí.** Mas assim. O que foi passado para a gente gestor. **É uma coisa mais superficial.**

Depreende-se, que existe uma confusão expressiva sobre as tomadas de decisões na implementação, observa-se que faltam documentos orientadores, faltam informações para que os gestores possam cumprir as prerrogativas da lei. Para além, a implementação está acontecendo de maneira tão caótica, que as instituições de ensino, não compreendem como devem agir frente a esse processo, já que como pontua o gestor G2, não existe um entendimento e sim diversos de como deve ser as etapas para inserção das trilhas formativas. É notório, um abandono da secretária de educação, como mostra o depoimento do gestor G3:

De certa forma, a prática pedagógica, ela vai nos ensinar que **a Secretaria manda os informes**, a gente tem as formações dentro da gerência e automaticamente **a gente replica**.

Nessa perspectiva, identificamos a problemática da concretização das trilhas no estado de Pernambuco, ter acontecido em um formato desordenado para os gestores, uma vez que, quando a secretária manda seus informes a equipe gestora das escolas, eles podem ter interpretação diversas do documento, e assim, acaba ocorrendo o que o gestor G2 pontua, cada escola fazendo o que ver como conveniente para o seu contexto educacional. Salienta-se, que o gestor G1, concorda com os gestores G2 e G3, no que concerna a:

No começo eu não vou mentir para você. Você, **nos primeiros seis meses. Eu fazia, a gente fazia algo, mas ficava com aquela incerteza. Está certo isso que eu estou fazendo?** Você está entendendo? Está certo, é esse o caminho mesmo? (G1)

Isto é, a introdução do novo ensino médio alterou toda a dinâmica da escola, impactando diretamente nas ações dos gestores, os deixando em dúvida sobre suas decisões, afetando diretamente o trabalho docente e o direito a educação dos estudantes. Identifica-se, que a implementação ainda não acabou, e os gestores continuam com dúvidas sobre o que deve ser feito nas escolas, como observamos nos posicionamentos abaixo:

A gente ainda está implantando, **tipo, é o primeiro terceiro ano que a gente tem com o novo ensino médio. Então, todo ano vem novidades, né? Então, a gente... Nós estamos...Estamos em constante formação sobre a implantação do novo ensino médio.** (G1)

Claro que vou dizer a você, **hoje ainda é difícil nós trabalharmos, trabalharmos com o Novo Ensino Médio**, porque **são documentos muito amplos, não é?** A formação geral básica, ela é bem fechada, você sabe exatamente o que fazer, não é? Mas, acho que é uma questão nova, né, que o Governo nos propôs dentro da normativa dos currículos. (G4)

Então, assim, **a gente está no processo de adaptação ainda**, já que o ano de 2024 marca, né? De fato, a conclusão dos três anos, vivenciando, né? (G5)

Percebe-se, a significativa falta de organização das instâncias superiores, que vem gerando caos nas escolas, um vez que, ainda insere aos gestores novas informações sobre os aprofundamentos. A exemplo do que destaca, o gestor G1, informando que todos os anos, desde da implementação do novo ensino médio e das trilhas formativas, eles sempre são surpreendidos com novidades. Outrossim, o gestor

G2, pondera que a falta de documentos, ou, nas palavras dele “documento muito amplos”, deixam mais caótico a inserção dos aprofundamentos no estado de Pernambuco.

Infere-se, a partir das falas dos gestores, a presença considerável das formações realizadas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no estado de Pernambuco, durante outro processo de implementação, a primeira versão do Escola da Escolha, pois, os gestores sempre trazem em suas falas que estão em adaptação. Remetendo, aos níveis de resultado, no tópico do ciclo de vida das escolas, proposto pelo ICE, em que, no primeiro ano a escola sobrevive, depois no segundo cresce e, em seguida, no terceiro ano se sustenta e fornece frutos, numa lógica do ciclo de vida dos seres vivos, a diferença é que eles não mencionam a parte de que o estudante está sendo preparado para enfrentar a crise estrutural do desemprego, que ao sair da escola e não ter emprego, o jovem precisa resolver essa questão sendo empreendedor para não ficar a margem da sociedade.

Além disso, procuramos entender dos gestores como ocorreu as formações ou informações sobre o processo de implementação dos aprofundamentos, eles colocaram o seguinte:

Foi a implementação da lei, então, houve **um estudo** a partir disso **por técnicos da Secretaria de Educação**, que, por sua vez, **repassaram esses conceitos para os técnicos da GRE**, e a partir daí, isso **foi colocado para a gente**. Mas, como eu disse anteriormente, **há muita confusão. Há muito desencontro de informação**...Há uma orientação de forma geral. **A partir do momento que a gente escolhe as trilhas, nós mesmos é que tentamos nos organizar segundo aquilo que a gente escolheu**...Olha, a regional tem um setor especializado que deu apoio a gente e todo esse apoio, **toda essa orientação foi baseada nos documentos elaborados pela Secretaria de Educação**. Eles não fizeram outro documento. **Eles tiveram as formações feitas na Secretaria de Educação e os técnicos responsáveis pela disseminação da informação repassaram para as escolas**...a gente pode, como eu lhe disse, pedir algum auxílio aos técnicos responsáveis, mas não houve uma formação específica para a trilha que a gente escolheu. (G2, grifos nossos)

Não teria como a gente fazer isso de uma forma muito própria, da própria escola. Por quê? Porque é uma lei, é uma lei maior e que precisa formações. Então, a gente, muitas vezes, de muitas coisas que estavam dentro da escola, da própria lei, a gente só tinha propriedade se tivesse formações lá. **Então, vai para a gerência, aprende, tira-se as dúvidas. As dúvidas que não são encontradas ficam para um próximo encontro, mas a gente vem com essa orientação da própria gerência**. Então, a gerência fez esse trabalho, sim. No entanto, é fato que ficaram algumas dúvidas, **onde nem a própria Secretaria de Estado teria respostas para aqueles momentos**. E, com o decorrer do tempo, foram tendo informações e foram tendo formações

para nos orientar como fazer...Nós tivemos diversas reuniões na própria Regional e tivemos também reuniões que foram deslocadas em outras escolas, em outros espaços. **Os técnicos da gerência tiveram a sabedoria de ir para encontros na Secretaria de Estado e replicar esses encontros para nós.** Então, aconteceu com os técnicos da Regional dentro da própria Regional em outros espaços que nos foi apresentado, como seria essa nova política, essa nova lei. (G3)

Portanto, a gerência de Caruaru, com seu carinho e a atenção dos professores, de toda a rede, **eles organizaram, sem sombra de dúvidas, reuniões muito específicas sobre as trilhas, sobre os itinerários formativos.** Para você ter noção, já em 2021, nós tivemos que organizar a carga horária 2022. E aí já teve o primeiro contato, para nós sabermos o que significavam esses itinerários, o que eram itinerários formativos. O que eram trilhas, né? **E os técnicos responsáveis naquela época já nos procuraram, nos orientaram.** Nós também não sabíamos como fazer. E, na sequência, inclusive, **eu e o técnico que veio aqui na escola, preparamos uma formação bem direta com os professores.** (G4)

Observa-se, portanto, que existe uma hierarquia dos agentes responsáveis pela disseminação das orientações para implementação. Dessa forma, a secretária de estado para educação passa os procedimentos de implementação aos técnicos educacionais, os técnicos por sua vez, repassam as gerências, que repassam aos gestores, que fazem as formações para os professores. Entretanto, nota-se, que os gestores mesmo em posse das informações não se sentem capazes de realizar os espaços formativos com suas equipes, chamando os técnicos da gerência para explicar o formato de implementação das trilhas de aprofundamento.

Outro ponto a ser considerado nas falas, é que os gestores devido a sua demanda administrativa, não tem conseguido acompanhar o avançar da reforma em sua escola e precisaram repassar a responsabilidade pela implementação aos educadores de apoio, como expõem as falas a seguir:

A gente colocou uma pessoa específica, justamente ela é a **educadora de apoio que estão junto a professores e aos estudantes**, para que ela fosse a responsável por essa questão da implementação desses itinerários, das trilhas, etc. (G2)

Veja. **Essa formação ela foi mais aprofundada para o educador de apoio.** Tá. O educador de apoio que trabalha mais diretamente. Com o processo de ensino aprendizagem. Que é o coração da escola. Eles tiveram de fato. Essa formação. Bem maior do que a do gestor. Né...**O gestor ele precisa se dividir para uma série de segmentos da escola.** Né. Desde parte estrutural, prestação de contas. É. Todos os segmentos. de alimentação, de vigilância, de material, aquisição de materiais para uso do professor. Diversas situações. Tá (G5)

É notório, que as incumbências dos gestores, tem colaborado ainda mais para efetivação da política de forma caótica, pois, eles que já estavam confusos sobre os procedimentos a serem executados, orientam suas equipes essas informações confusas ou mesmo com decisões a partir de sua situação pedagógica, provocando novos entendimentos e procedimentos de implantação.

Vale ponderar, ainda a partir dos depoimentos dos gestores, que as formações continuadas, ou melhor falando, sobre os aprofundamentos, será inviável devido a quantidade de trilhas presentes no currículo. Dessa maneira, provoca-se um novo caos, como os professores serão capazes de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dessas trilhas, se eles não terão atualização? Ou mesmo, formações necessárias sobre os componentes obrigatórios e optativos? Pois, como já mencionado, alguns conteúdos das trilhas não possuem ligação com as aprendizagens universitárias dos professores?

Mesmo porque **há uma dificuldade muito grande de se realizar algo dessa natureza**, porque são, por exemplo, na GRE Caruaru, são 64 escolas, com trilhas diversas. **Então, eu acho que para eles seria muito complicado fazer um... um apanhado das trilhas que foram escolhidas e fornecer uma formação para cada trilha específica.** (G2)

**Não houve uma formação específica da trilha, não.** E eu vou ser muito sincera com você. Se tivesse disponibilidade. **Ou formação para cada escolha de trilha das escolas, eu acho que seria uma coisa quase que interminável, as formações.** (G4)

Em vista disso, infere-se que o movimento de implementação das trilhas de aprofundamento no estado de Pernambuco, ocorreu de forma caótica, baseada apenas nos dispositivos legais, gerando muita confusão sobre os procedimentos de aplicação entre os gestores, inclusive na própria secretaria. Ademais, nota-se um sentimento de insegurança nos gestores sobre como eles devem agir em face da implantação, orientando suas equipes apenas com informações superficiais.

Destaca-se, que a secretária de estado para educação também é responsável pela falta de informação e o repasse de conhecimentos confusos aos servidores da educação, uma vez que, ela envia os documentos as escolas, que possuem sua própria interpretação dos textos, e na terceiriza a responsabilidade de formação aos técnicos educacionais, que gera uma rede parecida com telefone sem fio, que a informação sempre chega com erroneamente ao último da fila.

#### 4.1.2 Itinerários Formativos e Parte Diversificada: a incompreensão dos conceitos

É notório, que a reforma do ensino médio alterou muitos conhecimentos dos gestores em relação a conceitos que já eram bem estabelecidos. Assim, procurando identificar como os responsáveis na prática, pela implementação dos itinerários formativos, compreendem os novos conceitos inseridos na etapa. Dessa forma, fizemos as seguintes perguntas: i) Como você compreende o conceito de itinerário formativo? E parte diversificada? São sinônimos? ii) Como foi realizado a apresentação do conceito trilhas formativas aos gestores?

Logo, a partir das descrições feitas pelos gestores, foi possível separar os seguintes entendimentos sobre itinerários formativos:

Quadro 10 – Entendimentos dos Gestores sobre Itinerários Formativos

GESTOR	RESPOSTA
G1	A gente vê <b>itinerário formativo como uma trilha, né? Como uma trilha que vai estar aprofundando o conhecimento do aluno naquela área.</b> Naquela área que a turma dele se aprofunda, né? <b>A trilha para a gente é uma... O itinerário para a gente é um aprofundamento.</b> Então, todas as disciplinas, todas as unidades, que a gente chama unidades curriculares, que constam nesses itinerários, aprofundam o conhecimento do aluno naquela trilha, né?
G3	Olha, eu entendo ele... É algo muito bom, mas é algo que precisa, de fato, estar bem trabalhado. <b>A gente tem itinerários formativos com mais conjuntos, né? De oficinas, de projetos, de disciplinas.</b> Então, é um conjunto que, de fato, ele nos ajuda muito. Principalmente, quando a gente para, para pensar... Para pensar sobre o <b>projeto de vida</b> , que é algo que é tão necessário para os nossos estudantes, né?
G4	Eu digo que é como se fosse <b>uma ramificação da formação geral básica</b> , né? Mas, que para ele acontecer, eu preciso diminuir a carga horária da formação geral básica.
G5	<b>Eu vejo com bons olhos esse novo currículo.</b> Porém, eu acho que os componentes tradicionais. Os componentes que a gente está mais acostumado. Eu acho que foi muito desidratado. Eu acho que mexeram demais.–Era para ter sido menos modificado.

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Constata-se, que os gestores não entraram em consenso sobre qual a definição de itinerário formativos, mostrando que esse termo da implementação ainda não foi compreendido. Aliás, os gestores se apresentam ambíguos, os gestores G1 e G4 entendem como um aprofundamento das áreas de conhecimento da formação geral básica, o que corrobora com os encontrados nos documentos citados nos capítulos sobre itinerários formativos. Enquanto, o G3 afirma ser oficinas, projetos e disciplinas ofertadas em conjuntos que ajudam na construção do projeto de vida do

estudante. Outrossim, o gestor G4 se mostra mais desconexo ainda, dizendo que concorda no primeiro momento, ao mesmo tempo, em que, diz os itinerários formativos “desidrataram” os componentes curriculares da formação geral básica.

Enfim, a partir do descrito acima, depreende-se que os gestores não conseguiram se apropriar do termo itinerários formativos, o que me provoca a afirmar, que as formações realizadas sobre a inserção das trilhas formativas, não conseguiram ser suficiente para que eles de fato compreendessem o que estava sendo aplicado em suas escolas, ainda mais, o que eles escolheriam para suas comunidades escolares. Outrossim, é necessário destacar que os itinerários formativos, no sistema de ensino estadual, não se referem apenas as trilhas formativas, mas, também aos componentes de projeto de vida, eletivas e o aprofundamento, que são as trilhas, (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021), entretanto, como visto nas falas acima, nenhum gestor citou que os itinerários formativos possuem mais componentes curriculares.

No que tange, a parte diversificada, foi possível categorizar os subseqüentes depoimentos sobre a temática:

Quadro 11 - Respostas dos gestores: Parte Diversificada

GESTOR	RESPOSTAS
G1	Parte diversificada? Que a gente tinha antigamente? Não. <b>Que a parte diversificada que a gente tinha antigamente...</b> E a diversificada, <b>ela era a mesma...</b> É, que quando ela existia, <b>ela era a mesma para todos, né? Para todas as turmas, era a mesma...</b>
G2	Olha, a gente vê, a gente entende essa <b>parte diversificada</b> como <b>um conhecimento que esteja mais próximo da realidade do estudante</b> . Nós vivemos numa microrregião em que existe... Tem as suas particularidades econômicas, sociais, históricas, e essa <b>parte diversificada, ela, no meu entender, visa principalmente dar ênfase a isso, e fazer com que o estudante se perceba de forma mais nítida dentro desse meio em que ele vive, e que ele se propõe a se desenvolver profissionalmente e socialmente também.</b>
G3	<b>A parte diversificada, ela corresponde àqueles conteúdos que eu vou trabalhar dentro da escola, mas que vai fazer parte do meu contexto, do meu dia a dia, da realidade do meu aluno.</b> Então, o conjunto da base comum com a parte diversificada, ela me dá um currículo que fala... e reverbera a realidade do meu aluno. A parte diversificada, <b>ela me dá um leque de oportunidades de trazer para o meu cotidiano conteúdos que não fazem parte da base comum. Então, ele não é a mesma coisa dos itinerários formativos. No entanto, se completa.</b>
G4	Eu acho que <b>a parte diversificada cai bem para os itinerários formativos.</b> E volto a dizer, <b>é como se fosse uma outra forma de nós trabalharmos...</b> Dá para trabalhar muito bem <b>as partes diversificadas com as trilhas.</b>
G5	<b>Eu acho que a parte diversificada é importantíssima. Que ela venha a fazer parte do currículo. Mas, quando a gente pega a parte diversificada. Tomando mais da metade do espaço. Mexendo com a grade mais tradicional. Eu acho que é</b>

<b>arriscar demais.</b> Eu acho que deveriam ter mexido menos. Para a gente ir aos poucos. E ir se adaptando. Do que gerar essa mudança tão gigantesca
--

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Averigua-se, que a expressão, parte diversificada, também se apresenta desconexa nos entendimentos dos gestores, pois, de acordo com as normativas legais mencionadas anteriormente, a parte diversificada ela foi criada no currículo do ensino médio, para realizar as aproximações dos conteúdos com as necessidades do contexto educacional do estudante. Assim, apenas os gestores G1, G2 e G3, estão coerentes em suas explicações com o descrito nas bases legais. Vale observar, que a disciplina de Língua Inglesa, era considerada integrante da parte diversificada.

Dessa maneira, os gestores G4 e G5 não conseguiram explicar o que era parte diversificada, ao mesmo tempo que discordam sobre sua aplicabilidade na educação. O gestor G4, entende parte diversificada como outra forma de se trabalhar, entretanto, trabalhar quais conteúdos? Além disso, expõe que a parte diversificada pode ser trabalhada com as trilhas, porém, é necessário mencionar que as trilhas, ou seja, os itinerários formativos, substituem a parte diversificada do currículo.

#### 4.2 A ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UM PROJETO DE VIDA PARA O CAPITAL.

A reforma do ensino médio, no que tange, a implementação dos itinerários formativos, possui várias etapas, uma delas, e que interessou a estes autores em compreender como ocorreu, é a escolha dos itinerários formativos, ou melhor dizendo as trilhas de aprofundamento no estado de Pernambuco, a serem ofertados nas instituições de ensino do sistema estadual de educação. Assim, para isso, durante as entrevistas semiestruturadas, foi perguntado aos gestores participantes: Quais os critérios utilizados por você para escolher as trilhas formativas disponibilizadas pelo estado?

Desse modo, a partir do questionamento supracitado, foi possível categorizar as seguintes colocações, sobre a temática:

Quadro 12 - Fala dos gestores: Critérios de Escolha dos Itinerários

GESTOR	RESPOSTA
G1	Então, a gente tinha que fazer um <b>levantamento da carga horária</b> . Fazer um planejamento para 2021. E aí, o que a gente ia ver? <b>A gente ia ver quantos professores eu tinha. E com a redução da formação geral básica, qual era o déficit que iria ficar de carga horária</b> . Para que a gente se norteasse. Feito isso, nós faríamos...Nós teríamos uma segunda ação. O que era o quê? Nós íamos ver... <b>Fazer uma análise do nosso público</b> . Do nosso aluno. O que eram...Qual era a área que nosso aluno tinha mais afinidade. Que no nosso caso, a gente vê... Até pelo... Que o nosso aluno, ele vai muito para a área da saúde. Então, a gente achou que teríamos que ter uma trilha que fosse para essa área. Que tem saúde e bem-estar e vários. E nós estávamos, para o terceiro momento, <b>conversar com o nosso aluno. Que foi quando fizemos a aplicação de formulário</b> . Daquela Google Form, que foi a maneira mais prática que as pessoas viram de consolidar a pesquisa. E aí, nós escolheríamos as trilhas.
G2	Então, a gente procurou <b>implementar essas trilhas de forma que atendesse melhor aos anseios, aos objetivos do nosso estudante</b> . Também, né, <b>a formação dos professores</b> . Né. As habilidades e competências dos professores em trabalhar uma trilha e outra, né, em se propor a oferecer algo que desse condições de trabalho, né, do desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte do professor. E... E... Que pudesse atender as necessidades do perfil do nosso estudante.
G3	Então a gente primeiro teve a preocupação de apresentar aos professores, fazer reuniões com os professores, fazer formações continuadas com os professores, estudar as leis, e automaticamente ver <b>as aptidões dos professores para as trilhas que eles iriam pegar</b> . Em seguida, nós fizemos toda uma <b>reunião, apresentando ao aluno e dizendo ao aluno o que seriam os itinerários formativos</b> , o que seriam as trilhas de aprendizagem, apresentando a eles todo esse leque de oportunidade e dando a <b>oportunidade deles escolherem aquilo que eles mais se adaptavam e que mais gostavam dentro dos seus itinerários</b> . Então, a matriz daqui, dentro das trilhas, dentro dos itinerários formativos, elas seguem aquilo que o aluno escolheu, que de fato é aquilo que mais tem aptidão, aquilo que eles têm mais interesse, para justamente instigar o interesse, o interesse de de fato estudar, de de fato se dedicar, enfim. <b>Aí foi por isso, foi bem democrático e bem participativo</b> .
G4	Friamente falando, naquele momento, quando eu precisei escolher, <b>é porque a carga horária maior era de natureza</b> . Portanto, <b>a gente escolheu as trilhas relacionadas à natureza com muito mais, um número maior</b> . Por quê? Porque eu tinha um número maior de carga horária de natureza. <b>Se eu fosse escolher trilhas que fossem para linguagens ou humanas, eu perderia professores na escola</b> . Então, sim, nós <b>pensamos na carga horária dos professores</b> e, portanto, colocamos as trilhas, para a área de natureza, com um número maior de trilhas nessa área.
G5	Principalmente: <b>A formação dos professores</b> . E outro ponto. <b>A realidade dos estudantes</b> . O que é que está. Mais próximo ali. No contexto de vida. O que é que pode ser útil ali. Para a formação deles. Para que ele possa ingressar na sociedade.

Fonte: Próprio Autor, 2024.

Nessa perspectiva, evidencia-se que os processos de seleção das trilhas formativas nas escolas, ocorreu de forma unânime através da carga horária dos professores, bem como, suas respectivas formações e habilidades para os segmentos de aprofundamento a serem aplicados na escola. Destaca-se, as falas dos entrevistados G1 e G4, nota-se que existe um receio em se perder os docentes do quadro de funcionários das escolas, expondo que a reforma provocará uma crise de desemprego entre a classe de professores, uma vez que, a carga horária que o

docente exercia na escola não existe mais. Vale ponderar, que outra visão seria que, os educadores ficariam divididos em mais de uma escola para cumprir a carga horária de seu contrato de trabalho, levando a um adoecimento, visto a sobrecarga de trabalho e deslocamento entre as escolas.

Outrossim, é necessário considerar as tentativas dos educandários em ouvir e atender os desejos de conhecimentos dos estudantes, mesmo percebendo que devido a questão da carga horária citada anteriormente, muitas trilhas propostas por eles não conseguiriam ser incluídas no cardápio de aprofundamento da escola. Assim, observa-se o movimento da gestão escolar em promover apresentações, reuniões, pesquisas sobre o público atendido e o entorno, para promover ao máximo, trilhas que remetessem a esses anseios de conhecimentos dos estudantes, juntamente com o atendimento das necessidades a região.

Ressalta-se, que na fala do gestor G3, que o processo de escolha dos itinerários é um processo democrático. Sobre isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, define bem qual a concepção de gestão a ser implementada nas escolas públicas do país, como está explícito no seu art. 14:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

No entanto, apesar do desejo da gestão que o processo de escolha fosse coletivo, muitas variáveis definiram os itinerários. O que impossibilitou uma participação efetiva de pais e estudantes nestas escolhas. Conforme destacam Cária e Santos (2014), a gestão democrática na educação é enfatizada tanto no inciso VI do artigo 206 da constituição federal vigente, que determina por força de Lei essa modalidade de gestão no ensino público, quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (13 de Julho de 1990) ao definir o direito de participação dos pais na vida escolar dos filhos, seja a nível de definição de “participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente” (CÁRIA; SANTOS, 2014, P. 31).

Ademais, no que diz respeito a essa escolha, coloco o processo de responsabilização dos gestores escolares, em “decidir o futuro” dos estudantes que atende, pois na tentativa de “linkar para que essas escolhas, de fato, fossem de propriedade do professor, que eles tivessem conhecimento sobre, mas que o aluno também tivesse interesse” (G1), eles se sobrecarregam com os percursos que o processo de ensino e aprendizagem pode provocar. Visto que, as quantidades de trilhas disponíveis para a seleção eram consideráveis, ao mesmo tempo que limitadoras.

Agora, lógico, que essas trilhas, elas estão linkadas dentro de uma listagem que é vinda da própria gerência. **Não é uma listagem pequena.** A gente tem diversas trilhas que a gente faz adaptação de acordo com a nossa realidade. (G3)

Então, **não dá para mudar.** Por quê? Porque você sabe que **o menino que entra e escolhe a trilha no primeiro ano, ele vai ter que seguir com essa trilha até o terceiro ano.** Você sabe disso, né? (G4)

Desse modo, ao existir uma gama de aprofundamentos para serem propostos as escolas, elas ainda precisam, a partir dos instrumentos de triagem sobre seu contexto educacional, fazer escolhas assertivas, pois, os seus discentes terão que cursar a última etapa da educação básica nesses conhecimentos elegidos pelos próprios gestores, arretando em um impacto direto em seu futuro, limitando suas oportunidades. Além de que, os educadores precisam ter domínio sobre a trilha, para que o andamento educacional não seja ainda mais afetado por essas “escolhas”.

Entretanto, é de suma importância frisar, que existem outros condicionantes para a determinação dos caminhos de aprofundamento nas escolas, um deles são as próprias orientações impostas pelas instâncias que gerenciam a educação no estado. Pois, segundo o questionado G1, o órgão responsável colocou que as cidades que possuem mais de uma escola, essas não poderiam ter as mesmas trilhas para “oportunizar” um leque maior de especialização nas áreas dos conhecimentos.

Sublinha-se, que mesmo o diretor, fazendo o levantamento de carga horária, considerando a formação e aptidões de seus docentes, bem como, a realidade e os interesses de seus estudantes, ainda assim, não existem garantias de que as trilhas optadas sejam aprovadas pelas instâncias maiores, como observamos esses relatos:

E uma das nossas trilhas, ela foi aprovada. Que foi a diversidade cultural e territórios. **Só que a outra trilha que a gente escolheu para atender o perfil desse nosso aluno.** Que nosso aluno está aqui... **A grande maioria vai para a área da saúde.** Ou até os cursos técnicos. Eles fazem na área de saúde. **Só que aí se você me perguntar por que...Eu não vou saber lhe dizer exatamente. Mas a nossa trilha que priorizou essa questão da área de saúde. Ela não foi aprovada.** A princípio a gente acredita que a secretaria via o déficit da carga horária que teria a longo prazo na questão de matemática. (G1, grifos nossos)

A escolha das nossas trilhas foi pela necessidade da escola. E se você perceber, nós temos trilhas **um número mais ou maior na área de natureza. Para que eu possa ter a sustentação da carga horária dos professores na escola. Mas a gerência orientou direitinho todas essas necessidades e acataram as nossas decisões.** (G4, grifos nossos)

Sendo assim, constata-se, que o aprofundamento que melhor se adequa a conjuntura escolar, em algumas situações, pode não ser aprovado, inclusive deixando os atores do processo de escolha, sem explicações dos motivos para exclusão da temática, definida pela comunidade escolar, em seu rol de oportunidades de escolhas. Dessa maneira, deixando apenas especulações e impondo, vivências educacionais, que não são compatíveis com as realidades dos estudantes da comunidade, distribuição de horas-aulas, conhecimentos basilares dos professores, quantidade de professores no quadro e a estrutura da instituição de ensino, como nota-se na fala abaixo:

E aí eles disseram que a gente tinha que escolher uma trilha que fosse integrada de Ciências da natureza - Que a nossa... Era só ciências da natureza, a nossa segunda trilha - e matemática. E aí não tinha muito o que a gente escolher. Porque no currículo só tinha trilha integrada de ciências da natureza e matemática. Só tinha uma. Que era Tecnologias Digitais. Que essa trilha é o nosso grande desafio. (G1)

Dessarte, exterioriza, que não existe um procedimento de escolha das trilhas formativas, pois, mesmo que se crie e concretize instrumentos de escolha em lócus, daquilo que já foi determinado, os implementadores selecionaram para as escolas, os seus projetos educacionais, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo os futuros dos jovens egressos e responsabilizando a escola e seus participantes, por escolhas que não foram feitas por eles. Revela-se, que a fala do entrevistado G1 corrobora com o dito pelo G5, no sentido de não se considerar a formação dos professores ou até mesmo a falta deles para ministrar componentes obrigatórios das trilhas.

Mas também tem coisas nas trilhas que não tem muito sentido. Que não tem muito a ver com a realidade do estudante. Porque tem...tem uns **componentes obrigatórios**. Que são obrigatórios que a escola não pode adaptar a realidade do seu estudante. As vezes fica meio complicado. **Porque a gente não tem professor com formação naquela área que é obrigatória para a gente trabalhar com os estudantes. Então termina todo mundo sendo prejudicado.** (G5)

Além disto, identifica-se, uma necessidade de esforço docente para além do que é descrito em seu contrato de trabalho, uma vez que, as trilhas fazem uso de suas aptidões ou formações, como descrito pelo G1:

As unidades curriculares que eles propõem. São disciplinas muito desafiadoras. **A nossa salvação** é que a gente tem **um professor aqui que é engenheiro**. A outra formação dele. Além de ser professor de matemática. Ele é engenheiro elétrico. **Então para essa área ele entende muito**. Então assim é um ponto positivo para as pessoas. Mas para você ter ideia. Uma das disciplinas é **linguagem de programação**. Tecnologias digitais e matemática. A gente tem uma disciplina agora que é internet das coisas. (G1)

Porém, será que em toda escola, pode-se contar com a disponibilidade de possuir professores com outras formações, para ajudarem nas implementações das trilhas? Outra reflexão, é adequado com o docente, que possui outra formação, a disponibilização de seus conhecimentos, sem receber por essa atividade?

São disciplinas que não são fáceis para um professor elaborar o material para essas disciplinas. Aí eu não vou mentir para você. **Eu já fui no outro ano**. Eu já fui lá na gerência saber. **A gente não pode trocar essa trilha? Porque essa trilha não foi escolhida por nós.** (G1)

Discutindo-se, ainda sobre as escolhas dos gestores, as entrevistas apresentam uma informação relevante sobre as trilhas de aprofundamento. Ao fazer a leitura da fala do questionado G1, infere-se que as trilhas não podem ser trocadas quando “selecionadas” pelas escolas, ou seja, reforçando a responsabilidade que o gestor possui ao decidir suas trilhas. Da mesma maneira, condicionando o estudante a escolher aquilo que já foi escolhido pelas secretárias de educação, na elaboração das trilhas, e as escolas quando criaram seus instrumentos de seleção.

Dessa forma, os novos estudantes não possuem escolhas, pois, a escola não pode alterar suas trilhas e conseqüentemente eles terão que escolher o disponível naquela escola. Essa informação, nos leva a uma reflexão, e aquele estudante que mora em uma cidade que só possui uma escola para a etapa do ensino médio? Ele

terá que se deslocar até as cidades vizinhas para poder cursar trilhas do seu interesse? Ou terá que mudar, o seu “projeto de vida” e se adequar as trilhas que são oferecidas na escola de sua cidade?

Juntamente a isso, percebe-se, situações que contradizem o projeto de aprofundamento proposto, uma vez que, os documentos citados nos capítulos anteriores deste trabalho, afirmam que o objetivo da inserção dos itinerários formativos era levar em consideração a realidade do estudante, entretanto, nos depoimentos dos gestores, isso não tem ocorrido nas propostas de trilhas.

Tem essa outra parte aí das trilhas que já vem praticamente prontinhas ali para que a gente possa trazê-las para o contexto estudante. **E às vezes coisas que são sugeridas. Que são postas. Que não tem muito a ver com a realidade do nosso estudante. Com a formação do nosso professor. Porque não adianta colocar uma trilha para o meu professor trabalhar. Se aquela trilha não vejo ligação clara com as formações dos professores que eu tenho aqui na escola. Aí é complicado.** A gente trabalhar com uma coisa que não teve a formação para que pudesse desenvolver o ensino e a aprendizagem da melhor maneira de sala de aula. (G5)

**E no primeiro ano ninguém sabia o desafio totalmente como estava por vir. Porque no primeiro ano todas as trilhas vêm. Os itinerários são iguais.** Que é investigação científica no primeiro. Tecnologia digital no segundo semestre. Você está entendendo? **Então a gente ainda não estava dentro do desafio que a gente ia assumir.** No segundo ano é que começam os itinerários sendo diferentes de acordo com a trilha. **Aí foi quando a gente descobriu o tamanho do desafio que a gente tinha pela frente** com tecnologias digitais. Mas aí a gerência disse que a secretaria não estava autorizando agora. Não tinha parado para analisar essa questão da possibilidade de mudança das trilhas. (G1)

Similarmente, um ponto necessário a se considerar nessas falas, é que as trilhas deveriam ser aprofundamentos das áreas do conhecimento da BNCC, e de acordo com o gestor G5, ele não consegue notar a inserção dos conteúdos científicos aprendidos nas faculdades de formação de professores, bem como, os conteúdos da BNCC com os propostos nas trilhas.

Ademais, em nossa pesquisa também procuramos entender dos gestores, como os discentes escolheram em suas escolas, aquilo que já havia sido escolhido por eles anteriormente. Assim, fizemos os seguintes questionamentos: Como a escola apresentou aos estudantes os itinerários formativos [trilhas de aprofundamento]

escolhidos? Como os estudantes escolheram as trilhas formativas? Logo, a partir dos posicionamentos dessas respostas, podemos eleger as seguintes:

Quadro 13 - Fala dos gestores: Apresentação dos itinerários aos estudantes

GESTOR	RESPOSTA
G1	Quando a gente faz a matrícula na rede estadual, <b>a gente pergunta ao aluno quais são as disciplinas que eles têm mais afinidade, e aí a gente divide</b> , quando o aluno diz que tem mais afinidade com linguagens e humanas, ele vai para nossa trilha de linguagens e humanas, quando ele tem mais com matemática e ciências, ele vai para nossa trilha de tecnologias digitais.
G2	É o apoio pedagógico que ficou responsável. Ele é responsável pelas trilhas, pela divisão, pela divulgação, <b>reuniu os estudantes e explicou como seria essa implementação e colocou para eles como seria feita a escolha</b> . A partir daí, eles foram escolhendo as trilhas do interesse deles. <b>E o professor foi dividindo-os em turmas, seguindo a escolha de cada um</b> .
G3	Então a gente vai apresentar todos os professores dentro das suas salas e automaticamente vai se falar sobre a questão curricular. E dentro do currículo, a gente começa a apresentar as trilhas. <b>Cada professor faz isso. Ele apresenta os itinerários formativos e dentro dos itinerários formativos, eles explicam que ali pode ter N oportunidades de trilhas</b> . E aí, no coletivo, <b>o professor vai descobrir quais são as aptidões que aquela sala, a grande maioria, e aí vai para a maioria, tem para seguir dentro das suas trilhas</b> . Enfim, aí isso é um diálogo que tem com o professor, o aluno, a equipe pedagógica, mas no coletivo a gente faz essas escolhas.
G4	Mas no momento de 2021 e 2022, quando se iniciou, nós fazíamos <b>grandes reuniões. Nós pegávamos os estudantes e fazíamos as reuniões para apresentar o que era cada trilha para esse estudante. E aí o estudante ia lá e dizia</b> , não, eu quero ficar na trilha de saúde. Eu quero ficar na trilha de soluções ótimas. Eu quero ficar na trilha de comunicação. <b>Então foi basicamente uma escolha, uma apresentação principal, inicial o que significava cada trilha e o estudante colocou o seu desejo de participar...</b> Mas hoje, no ano 2024, <b>assim que eles fizeram a efetivação da matrícula, nós dispusemos alguns documentos sobre as trilhas, a explicação de cada uma, para que os estudantes pudessem escolher</b> . Ah, eu quero ficar na trilha de saúde. Eu quero ficar na trilha de comunicação. E por aí vai.
G5	Então assim. <b>A gente explica antes nas salas</b> . A gente mostra o que é? Qual a importância de se trabalhar. <b>Porque o estudante as vezes ele olha e não compreende de que se trata aquela trilha. Qual o conteúdo que ela que ela vai trabalhar com ele</b> . E a gente tem esse cuidado de explicar para eles antes. Mostrar a importância de que se trata cada trilha. Para que eles possam de fato realizarem a escolha correta. E possam de fato estudar aquilo que acham que tem mais a ver com a sua...com seu desejo profissional.

Fonte: Próprio Autor, 2024.

É notório, que no tocante a apresentação dos aprofundamentos, selecionados pela escola, houve em sua maioria um movimento de explicar aos estudantes o que são os itinerários formativos e trilhas, o que se vai especializar, quais são as profissões ligadas as trilhas. Esse processo, se deu através de reuniões com os estudantes, sejam em salas de aulas, como também em auditórios. Além disto, observamos os protagonistas dessas ações, os professores.

Nessa visão, constata-se, que houve instrumentos de escolha diferentes em todas as escolas, clareando que não houve uma orientação da secretária e/ou

gerência quanto aos procedimentos a serem adotados para os estudantes escolherem seus aprofundamentos. Assim, teve escola que a escolha foi feita na matrícula do estudante na rede estadual, como as escolas dos gestores G1 e G4, através de um formulário, porém, teve escola que deixou o estudante fazer a escolha após o início das aulas, com apresentação das trilhas pelos professores, e com um tópico interessante, que é a decisão da maioria, ou melhor dizendo democrática, que é o caso das escolas dos gestores G2 e G3.

Enfatiza-se, que durante a entrevista, o gestor G4 explicou que no início da implementação adotou um método de escolha para os estudantes, que foi a apresentação das trilhas de aprofundamento no volta às aulas, e que com o passar do processo sentiu a necessidade de mudar o instrumento de escolha para a escolha direto na matrícula com documento explicativos sobre cada trilha, ou seja, não existe até o momento um consenso entre os gestores de como fazer essa escolha com o estudante e que ainda não ocorreu uma orientação geral para o procedimento, podendo o gestor escolher livremente o processo que se encaixa adequadamente em sua realidade educacional.

Salienta-se, que nas respostas dos gestores, eles apresentam duas problemáticas significativas com relação a esse processo de escolha. A primeira delas se refere a maturidade do estudante para decidir esse aprofundamento, o gestor G4 afirma que:

Você sabe que também o menino que chega na escola com 14, 15 anos, ele não tem muita ideia formada do **projeto de vida** ainda. Então é muito novo para esse estudante e para essa mãe de estudante. Esse pai de estudante.  
(G4)

Ou seja, o gestor mostra-se preocupado que o estudante possa decidir por uma trilha e no futuro, o mesmo não se identifique com o aprofundamento que escolheu, pois, como ele afirmou anteriormente, não existe possibilidade de mudança com relação a esse processo para o estudante, assim, o mesmo terá que que curso o aprofundamento até concluir a etapa da educação básica. Isso mostra, que não existe uma liberdade de escolha para o estudante, pois, desde do início ele escolhe aquilo que já foi escolhido pela secretária estadual de educação, pelos gestores e comunidade na implementação das trilhas, e por ele mesmo no início do primeiro ano da etapa, sem possibilidade de mudança.

A gente tem que ter a preparação da escola, a preparação do estudante, para que ele saiba, primeiro, identificar quem eu sou, essa coisa da identidade do estudante, não é? E também, um dos pontos mais fortes aqui na escola é a questão do **projeto de vida**, não é? Então, quando eu penso nisso, o que é que eu quero ser? Eu quero que profissão? Eu quero ser o quê? Esse é o projeto de vida. Então a gente sempre traz trilhas que possam caminhar junto, bem colado, com a formação geral básica, que não destoie da formação geral básica de forma nenhuma e que possa assegurar para o estudante que ele, ao término do terceiro ano, ele tenha a condição de passar no vestibular, de se preparar para o concurso público, não é? **De realmente ter uma condição de ter seu projeto de vida bem trilhado.** É um dos principais intuitos. (G4)

Além disto, um termo que chama atenção na fala deste gestor, é o projeto de vida. Ao se referir a esse termo, para explicar que a trilha escolhida pelo estudante pode não ser compatível com o seu projeto de vida, pois, ele não teve o componente curricular antes, deixa nítido o quanto a ideologia de mercado já alienou os trabalhadores da educação. Visto que, defender o projeto de vida e a ideologia de escolha em uma sociedade com um sistema financeiro em crise, e conseqüente suas instituições, é suprimir as necessárias discussões de classes, para resolver questões do geradas pelo próprio sistema, sem ajuda dele. (COSTA, 2020)

De modo igual, acentua-se, a outra problemática, que é o preenchimento de vagas em todas as trilhas ofertadas pela instituição de ensino, para que, tanto os estudantes que escolheram aquele caminho de aprofundamento possam cursar e ter sua escolha respeitada, quanto para que os docentes que ministram a trilha, tenham carga horária suficiente para manter seus contratos de trabalho naquela escola e não se dividirem em mais uma. Assim, o gestor G5, pontua:

Nós temos o cardápio. E nesse cardápio as vezes nem todas as turmas elas podem escolher a mesma trilha. Aí. É. Assim. Os grupos eles precisam... **Eu preciso ter estudantes para acompanharem tudo aquilo que a escola oferta.** (G5)

Entende-se, portanto, que o principal critério de escolha das trilhas de aprofundamento foi a carga horária dos docentes nas escolas, que apesar disso, os estudantes ponderam ser ouvidos, mas, nem sempre atendidos. Além disso, existe um processo de responsabilização dos gestores escolares, devido ser sua, no final do processo, o sujeito encarregado do envio da trilha escolhida. Entretanto, mesmo criando processos de escolha, na tentativa de minimizar os impactos para sua comunidade escolar, suas recomendações de trilha, podem não ser atendidas pelas

instâncias superiores, invalidando os procedimentos realizados, e impondo o que está posto no currículo.

Outrossim, nesse movimento de invalidar o trabalho do gestor, não se consideram a quantidade de pessoal ou a infraestrutura da escola, levando a impasses no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, não existe uma orientação de quais instrumentos os gestores poderiam fazer uso nas escolhas dos estudantes pelas trilhas, assim os eles na hora de escolher aquilo que já foi escolhido, tem inúmeras formas de escolha e não tem opção de mudança, desconsiderando suas vontades, em uma metodologia que afirmou que iria respeitar suas escolhas.

## 5 CONSIDERAÇÕES

A política do Novo Ensino Médio propõe uma abordagem mais flexível do currículo e a proposição de possibilidades de escolha para os estudantes. Permeado por uma base comum e itinerários formativos que se caracterizam pelo projeto de vida, eletivas livres e trilhas de aprofundamento. Foi possível identificar que a implementação dos itinerários formativos foi caótica, devido a: 1) O caos da implementação devido a ausência de organização por parte da secretaria para orientação dos gestores a cerca de conceitos e formas de implementação da política, consequentemente causando um ciclo vicioso de desinformação e 2) A ausência de compreensão dos gestores sobre os conceitos dos itinerários formativos bem como a forma de sua implementação e 3) Critérios de escolha dos quais podemos destacar principalmente a carga horária dos professores na escola, proximidade das escolas, o contexto onde a escola está inserida e somente por último a escuta aos estudantes, que mesmo que antecederesse as demais, com a utilização de sondagens no momento de matrícula, aplicação de questionários, entre outros, não foi prioridade para definição dos itinerários nas escolas.

Alem disso foi possível perceber que a Reforma do Ensino Médio, através dos itinerários formativos, busca além de uma formação flexível que atenda as novas exigências da base material de produção capitalista e a formação para o não trabalho, incluir uma formação técnica e profissional no currículo da Educação Básica. Nota-se isso, a partir da transposição da concepção de itinerários formativos, que no sistema de ensino profissionalizante, refere-se as formas de organização curricular, enquanto na educação básica passa a ser tratado como um aprofundamento das áreas de conhecimento. Interpreta-se, que uma das consequências do “novo” ensino médio é uma crise educacional mais profunda visto a existente, ou seja, um sistema que já era desigual, passará a ser ainda mais desigual.

Dessa forma, resta evidente que a ideia projeto de vida e a possibilidade de escolha que quer se passar com o novo Ensino Médio através de um currículo organizado para escolha de uma profissão num contexto de desemprego estrutural, surripia dos estudantes conhecimentos científicos necessários para a discussão da sua realidade ao diminuir drasticamente a carga dos componentes curriculares da Base Comum, inserindo consignas ideológicas que direcionam os estudantes para

uma lógica capitalista de sobrevivência cruel dentro de um sistema cada vez mais degradante.

Aos fechar das cortinas da nossa pesquisa, o congresso nacional aprovou nesse ano, mais mudanças para a etapa do ensino médio. As alterações são no aumento da carga horária da formação geral básica, de 1.800 horas para 2.400 horas, colocando a carga horária dos itinerários formativos com 600 horas, mantendo a carga horária final de 3.000 horas no ensino médio, distribuída em 200 dias letivos. Além disso, as prerrogativas da lei, manteve a língua espanhola como não obrigatória e a contratação de profissionais com notório saber.

É fundamental compreender que tipo de sociedade queremos e que tipo de homem queremos formar, sendo fundamental uma ampla participação da sociedade nestes debates, pois a forma como tem acontecido, a exemplo do “novo” Ensino Médio, impostas sem nenhuma discussão reflexiva, hegemonicamente atendem aos interesses de determinados grupos com interesse de mercado, que acaba por excluir, as possibilidades de uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Com isso, não estamos dizendo que a educação é salvacionista, compreendemos que as mudanças necessárias no que se trata inclusive a própria forma de organização da educação formal e não formal na sociedade, só são possíveis a partir de mudanças no mundo do trabalho, e sendo assim, dentro do sistema capitalista, no máximo é possível que a escola desenvolva atividades emancipadoras, possibilitando uma formação que ultrapasse a perspectiva de formação para a reprodução do status quo social e o crescente aprofundamento das desigualdades entre os sujeitos.

Sendo assim, é fundamental que a sociedade participe amplamente destes debates, e possam se fazer ouvir quando se trata das mudanças que em torno do currículo, por exemplo, que se estabelece numa relação de poder. Atualmente, a pauta tem sido colocada para debate na sociedade em torno da sua revogação total ou mudanças significativas, pois, na prática, as modificações no currículo têm se apresentado como um retrocesso à garantia de uma educação igualitária. Além disso, muitas tem sido as problemáticas, inclusive, em torno da sua implementação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, I. V. B. **O NOVO ENSINO MÉDIO**: desafios no âmbito das discursividades dos professores. 2023. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977. p. 28-46.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3**, DE 26 DE JUNHO DE 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Distrito Federal. 1998.

BRASIL. **LEI N. 5.692** - DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio (PCN+)**. Brasília, Distrito Federal. 2000.

BRASIL, Lei Nº 13 415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Constituição (2012). Resolução nº 1, de 6 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.. **Resolução Nº6**. Brasília, DISTRITO FEDERAL, 21 set. 2012. Seção 1, p. 1-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **RESOLUÇÃO Nº 3**. Brasília, Distrito Federal. 2018.

BEZERRA, A. A.; ALMEIDA, L. A. At. de. **POLÍTICAS CURRICULARES E REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO PÓS-GOLPE DE 2016**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Anped, 2020. p. 1-6. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6967-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6967-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, p. 27-41, 2014.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847067004.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa.** 2019.

COSTA, M. F da S. **ESCOLA DA ESCOLHA: O MODELO EDUCATIVO DA TERCEIRA VIA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL.** [s.l.] Universidade Federal de Alagoas, 2020.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO. In: **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas.** Editora de Furg. Geogia Cêa / Sônia Maria Rummert / Leonardo Gonçalves (Orgs.). 2018.

FERRETI, C. J. A Reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade de educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.  
Frigotto, G. **Trabalho, não-trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito.** *Perspectiva*, v. 10, n. 18, 1992, p. 95–106. <https://doi.org/10.5007/%x>.

Frigotto, G. Método Materialista Histórico como Instrumento de Análise da Realidade. In: **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo / Silvana Calvo Tuleski, Adriana de Fátima Franco, Tiago Morales Calve (Org.)** Paranavaí: EduFatecie, 2020. 436 p.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília/DF: CNTE, 1996. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. E-book. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KUHN, S. S. A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso. 2021.

LEITE, E. X. Et al. **Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 04, Ed. 11, Vol. 05, pp. 47-54. Novembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico>

MARX, K. **O capital: crítica da Economia Política, Livro I – O Processo de Produção do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2013;

MAGALHÃES, R. M. da C. O empreendedorismo nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro: **uma nova saída para a crise do capital?**. 2023. 363 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

MEIRELES, C. **Flor de poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MENDONÇA, D. de, Org.; LINHARES, Bianca de Freitas. Org. **Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe**: implicações teóricas e analíticas. São Paulo: Intermeios, 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16)**: Não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/%20movimentonacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MONTEIRO, F. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. [s.l.] Universidade de São Paulo, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TRABALHO. **A desaceleração econômica poderá forçar os trabalhadores a aceitar empregos de menor qualidade**. 2023. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/resource/news/desaceleracao-economica-podera-forcar-os-trabalhadores-aceitar-empregos-de-0>. Acesso em 12 det. 2023

PONCE, B. J. **O Currículo e seus Desafios na Escola Pública Brasileira**: em busca da justiça curricular. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

**QUEREMOS saber**. Intérprete: Cássia Eller. Compositor: Gilberto Gil. *In*: Acústico MTV: Cássia Eller. Intérprete: Cássia Eller. São Paulo: Universal Music, 2001. 1 CD, faixa 9.

RAMOS, M. FRIGOTTO, G, **“Resistir é preciso, fazer não é preciso”**: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, jul./dez. 2017.

REYES, L. G. T. **A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS**. 2019. Dissertação de Mestrado.

SILVEIRA, S. S. dos S. **FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. [s.l.] UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DOUTORADO EM ENSINO, 2022.

UZANNE, O. **The end of books**. Adelaide: University of Adelaide, 2014. Disponível em: <https://ebooks.adelaide.edu.au/u/uzanne/octave/end/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA O GESTOR

1-	A Secretária de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, disponibilizou algum documento norteador para o processo da implementação do ensino médio? Se sim, quais?
2-	A Gerência Regional de Ensino (GRE) Agreste Centro Norte forneceu algum documento norteador para os procedimentos de implantação da reforma do ensino médio, produzido pela própria gerência? Se sim, quais?
3-	Como você compreende o conceito de itinerário formativo? É parte diversificada? São sinônimos?
4-	Como foi realizado a apresentação do conceito trilhas formativas aos gestores?
5-	Quais os critérios utilizados por você para escolher as trilhas formativas disponibilizadas pelo estado?
6-	Vocês participaram de alguma formação em relação a implantação das trilhas formativas?
7-	Caso tenha acontecido a formação, durante o momento foi informado como os gestores deveriam escolher as trilhas formativas? Ou, o processo de escolha foi definido pela gerência e/ou gestão escolar?
8-	Na formação, foi informado como os estudantes deveriam escolher as trilhas formativas? Ou, o processo de escolha foi eleito pela gerência regional e/ou gestão escolar?
9-	Como a escola apresentou aos estudantes os itinerários formativos escolhidos?
10-	Como os estudantes escolheram as trilhas formativas?
11-	Os gestores participaram de formações sobre as trilhas formativas escolhida pela escola? E os professores?
12-	No momento da escolha das trilhas formativas para essa instituição de ensino foi considerado o contexto local, onde esses estudantes estão inseridos?

## ANEXO A – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE  
CAMPUS DO AGRESTE – CAA  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE – NFD  
CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “NOVO” ENSINO MÉDIO: A Escolha dos Itinerários Formativos nas Escolas Públicas Estaduais dos Municípios do Agreste Pernambucano, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Guilherme Monteiro Vicente, residente na Rua Maria Eliete Lima Tavares Nº 74 A, Centro, CEP: 55495-000, Agrestina – PE, possuindo o telefone (81) 9.9948-3924 e [guilherme.mvicente@ufpe.br](mailto:guilherme.mvicente@ufpe.br). e está sob a orientação de Maria Fabiana da Silva Costa, matrícula SIAPE nº 2230648, telefone: (87) 9961-3103, e-mail [mariafabiana.costa@ufpe.br](mailto:mariafabiana.costa@ufpe.br).

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa se justifica, pela necessidade do aprofundamento da discussão sobre esses itinerários formativos, e seu impacto nas escolas públicas, principalmente, considerando a realidade das escolas brasileiras, pois, no atual contexto de desemprego estrutural e a uberização cada vez mais crescente, a forma como o novo ensino médio propõe o currículo, tem demonstrado que, diante do fato de algumas escolas terem recursos físicos e humanos para a garantia dessas ofertas e outras não, vai aumentar a desigualdade pois está retirando do estudante, o direito à educação com equidade. Dessa forma, temos como objetivos identificar quais os critérios de escolha dos itinerários formativos utilizados pelos gestores escolares;

Assim, os procedimentos para coleta de dados será uma única entrevista individual e presencial com os gestores escolares. Essa coleta acontecerá na própria escola em o gestor atua, não sendo necessário seu deslocamento, o tempo de duração máxima é 2 horas. Além disso, esclarecemos que os incômodos e riscos da pesquisa podem ser. inibição/constrangimento diante do entrevistador, quebra de sigilo da pesquisa, caso solicitado pela justiça brasileira, não saber o que responder, perda de tempo, adiamento da entrevista.

Ademais, ponderamos que a participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental, não precisando contar com assistência específica. O pesquisador estará presente durante a entrevista e pronto a esclarecer dúvidas que o participante possa ter. Destaca-se que os

benefícios com a participação, mesmo que não diretamente são: contribuir com o desvelamento das políticas implementadas para a educação básica no atual estágio de reestruturação produtiva do capital

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão as gravações em áudio das entrevistas, ficarão armazenados em pastas de arquivo no computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)).**

---



---

Guilherme Monteiro Vicente  
da Silva Costa  
CPF: 113.220.534-48  
SIAPE nº 2230648

Maria Fabiana  
Matrícula

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “NOVO” ENSINO MÉDIO: A Escolha dos Itinerários Formativos nas Escolas Públicas Estaduais dos Municípios do Agreste Pernambucano, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.**

Nome:

Nome:

Assinatura:

Assinatura: