

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

LUCILEY MOREIRA MENDES

**OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO INSTITUÍDOS
PELA LEI Nº 13.415/2017: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA**

INHUMAS
2025

LUCILEY MOREIRA MENDES

**OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO INSTITUÍDOS
PELA LEI Nº 13.415/2017: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira
Coorientadora: Profa. Dra. Camila Grassi Mendes de Faria

Ficha de identificação da obra

MI 938

MENDES, Luciley Moreira

Os Itinerários Formativos no Ensino Médio Brasileiro Instituídos pela Lei nº 13.415/2017: Reflexões sobre a Formação Humana/ Luciley Moreira Mendes; orientadora: Valdirene Alves de Oliveira; coorientadora: Camila Grassi Mendes de Faria. - Inhumas, 2025. 110 p.

Dissertação - Trabalho, Estado e Políticas Educacionais -
Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em
Educação) - Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Estado. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino Médio. 4. Reforma. 5.
Itinerários formativos. I. Alves de Oliveira, Valdirene, orient. II. Grassi Mendes
de Faria, Camila.

10/03/2025, 10:28

SEI/GOVERNADORIA - 70161682 - Ata



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 11/2025/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **LUCILEY MOREIRA MENDES**, ORIENTADA PELA PROF.ª DR.ª **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA**.

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, **(28/02/2025)**, a partir das nove horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, *de forma híbrida pelo link: <https://meet.google.com/xdj-pgnc-mzv>* realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada "**Os Itinerários Formativos Instituídos Pela Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio: Reflexões Sobre a Formação Humana**". Os trabalhos foram instalados pela presidente, Prof.ª Dr.ª **Valdirene Alves de Oliveira** (Orientadora e Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof.ª Dr.ª Camila Grassi Mendes de Faria - UFPR (Coorientadora); Prof.ª Dr.ª Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Membro Interno), Prof.ª Dr.ª Acácia Zeneida Kuenzer - UFPR (Membro Externo). A presidente da sessão deu a palavra à discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelas examinadoras, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelas suas integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pela presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelas integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e cinco. 48ª defesa.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Valdirene Alves de Oliveira (Presidente e Orientadora/PPGE-UEG/Inhumas)
Prof.ª Dr.ª Camila Grassi Mendes de Faria - UFPR (Coorientadora)
Prof.ª Dr.ª Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Membro Interno)
Prof.ª Dr.ª Acácia Zeneida Kuenzer - UFPR (Membro Externo)
Prof.ª Dr.ª Keides Batista Vicente (Suplente Interno)
Prof.ª Dr.ª Cláudia Valente - PUC/GO (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA, Docente de Ensino Superior**, em 28/02/2025, às 16:33, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 13:21, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

10/03/2025, 10:28

SEI/GOVERNADORIA - 70161682 - Ata



Documento assinado eletronicamente por **Acacia Zeneida Kuenzer, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 18:44, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **70161682** e o código CRC **2D74C986**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020001832



SEI 70161682

LUCILEY MOREIRA MENDES

**OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO INSTITUÍDOS
PELA LEI Nº 13.415/2017: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 28 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

-

Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira (PPGE-UEG) Orientadora / Presidente

-

Profa. Dra. Camila Grassi Mendes de Faria (UFPR) Coorientadora

Profa. Dra. Simone de Magalhães de Vieira Barcelos (PPGE-UEG) Membro Interno

Profa. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer (UFPR) Membro Externo

DEDICATÓRIA

A minha família, que sempre esteve comigo.

*Paciência e perseverança têm o efeito mágico de fazer
as dificuldades desaparecerem e os obstáculos sumirem.*

John Quincy Adams

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada de *Os Itinerários Formativos no Ensino Médio Brasileiro Instituídos pela Lei nº 13.415/2017: Reflexões sobre a Formação Humana*, foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas. O estudo discute a Reforma do Ensino Médio, tendo como recorte de análise a investigação sobre os itinerários formativos que compõem a proposta da referida política. Este estudo busca responder à seguinte pergunta: quais as concepções do termo itinerário formativo estão presentes na política educacional brasileira e como este se materializou no âmbito do ensino médio a partir da implementação da Lei nº 13.415/2017? Os objetivos desta pesquisa buscam: historicizar os conceitos atribuídos pelas políticas públicas ao termo itinerário formativo a partir da implementação desta reforma do ensino médio; identificar as promessas midiáticas voltadas para a reforma do ensino médio, assim como os desafios e disputas ideológicas que permeiam o ensino tradicional e profissional, e; realizar revisão bibliográfica a respeito de estudos que tratam dos itinerários formativos, tomando como base pesquisas dedicadas ao estudo da implementação da referida reforma. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida a partir do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977). A partir da pesquisa documental e bibliográfica, foram contemplados para a análise, autores que pesquisaram a reforma do ensino médio, em específico, a implementação dos itinerários formativos e suas implicações para a última etapa da educação básica. Na pesquisa documental, foram considerados: a Constituição Federal (1988) e leis vigentes que regem o ensino médio: Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.172/2001, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008, Resolução CNE/CEB nº 6/2012, Medida Provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, Portaria nº 649/2018, Portaria nº 1.024/2018, Resolução nº 21/2018, Portaria nº 1.432/2018, Portaria nº 733/2021, Portaria nº 2.092/2023, Lei nº 14.945/2024, Resolução CNE/CEB nº 2/2024, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, entre outras. Os resultados indicaram que a reforma do ensino médio analisada ampliou e acentuou as desigualdades, evidenciando características de inspiração neoliberal, alinhadas às demandas do mercado. Nesse contexto, a implementação da mais recente reforma do ensino médio para indivíduos que vivem em realidades sociais, financeiras e culturais distintas revelou-se inócua no sentido de promover a equidade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB 2010). Ademais, os itinerários formativos não garantiram as mesmas oportunidades de escolha, nem asseguraram a qualidade educacional para a formação integral dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio; Itinerários Formativos; Formação Integral.

ABSTRACT

This research, entitled *The Formative Itineraries in Brazilian High School Education Established by Law nº 13.415/2017: Reflections on Human Formation*, developed in the Research Line State and Educational Policies, of the Graduate Program in Education (PPGE), of the State University of Goiás - Inhumas. The study discusses the High School Reform, having as its analysis the investigation of the formative itineraries that make up the proposal of said policy. This study seeks to answer the following question: What conceptions of the term formative itinerary are present in Brazilian educational policy, and how did it materialize in the scope of high school education since the implementation of Law nº 13.415/2017? The objectives of this research seek to: historicize the concepts attributed by public policies to the term formative itinerary since the implementation of this high school reform; Identify the media promises aimed at the reform of high school education, as well as the challenges and ideological disputes that permeate traditional and professional education; to conduct a bibliographic review of studies that deal with formative itineraries, based on research dedicated to the study of the implementation of the aforementioned reform. The research, of a qualitative nature, was conducted using the content analysis method proposed by Bardin (1977). Based on documentary and bibliographic research, the analysis included authors who researched the reform of secondary education, specifically the implementation of formative itineraries and their implications for the last stage of basic education. In the documentary research, the following were considered: the Federal Constitution (1988) and current laws governing secondary education: Law nº 9.394/1996, Law nº 10.172/2001, Decree nº 5.154/2004, Law nº 11.741/2008, CNE/CEB Resolution nº 6/2012, Provisional Measure nº 746/2016, Law nº 13.415/2017, Ordinance nº 649/2018, Ordinance nº 1.024/2018, Resolution nº 21/2018, Ordinance nº 1.432/2018, Ordinance nº 733/2021, Ordinance nº 2.092/2023, Law nº 14.945/2024, CNE/CEB Resolution nº 2/2024, CNE/CEB Resolution nº 3/2018, among others. The results indicated that the secondary education reform analyzed widened and accentuated inequalities, evidencing characteristics of neoliberal inspiration, aligned with market demands. In this context, the implementation of the most recent secondary education reform for individuals living in different social, financial, and cultural realities proved to be ineffective in promoting equity, as provided for in the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 1996) and in the National Curricular Guidelines for Basic Education (DCNEB 2010). Furthermore, the educational itineraries did not guarantee the same opportunities for choice, nor did they ensure educational quality for the comprehensive education of young Brazilians.

Keywords: Educational Policies; Secondary Education Reform; Educational Itineraries; Comprehensive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do Ensino Médio no Brasil	29
Figura 2 – Percorso Histórico da Educação Profissional	46
Figura 3 – Distribuição dos itinerários formativos por estado	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O Ensino Médio antes e depois da Reforma de 2017.....	50
Tabela 2 – Matriz Curricular: contemplação das redes.....	60
Tabela 3 – Itinerários Formativos: Eixos Estruturantes.....	63
Tabela 4 – Distribuição de Recursos para implantação dos Itinerários Formativos.....	73
Tabela 5 – Recursos distribuídos entre os Estados brasileiros.....	74
Tabela 6 – Distribuição de verbas por escolas.....	75
Tabela 7 – Relação de valores recebidos por alunos.....	77
Tabela 8 – Percentual de recursos recebidos pelos estados.....	78
Tabela 9 – Análise e sistematização dos planos de implementação do novo ensino médio nos estados brasileiros.....	82
Tabela 10 - Itinerários Formativos em 16 estados.....	87
Tabela 11 - Relação de diferenças entre a reforma do ensino médio e a nova lei que regulamenta o ensino médio.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - ACRE
AL - ALAGOAS
AM - AMAZONAS
ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
AP - AMAPÁ
BA - BAHIA
BBA – BANCO ITAÚ
BDTD - BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CE – CEARÁ
CEB - CONSELHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CEFET - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CH - CARGA HORÁRIA
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO
DC-GOEM - DOCUMENTO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS
DF – DISTRITO FEDERAL
DCNEM - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EM - ENSINO MÉDIO
EMI - ENSINO MÉDIO INTEGRADO
ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
EPT - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ES – ESPÍRITO SANTO
EUA - ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
FTP - FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
GO – GOIÁS
GT-EM - GRUPO DE TRABALHO DO ENSINO MÉDIO
IFS - INSTITUTOS FEDERAIS
INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MA - MARANHÃO
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MG – MINAS GERAIS
MP – MEDIDA PROVISÓRIA
MS – MATO GROSSO DO SUL
MT – MATO GROSSO
NEM - NOVO ENSINO MÉDIO
PA - PARÁ
PB - PARAÍBA
PDDE - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA
PE - PERNAMBUCO

PI - PIAUÍ
PL - PROJETO DE LEI
PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNERA - PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PR - PARANÁ
PROEMI - PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR
RJ – RIO DE JANEIRO
RN – RIO GRANDE DO NORTE
RO - RONDÔNIA
RR - RORAIMA
RS – RIO GRANDE DO SUL
SC – SANTA CATARINA
SCIELO - BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE
SE - SERGIPE
SEDUC – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SEEDUC-RJ
SINPRO - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE GOIÁS
SP – SÃO PAULO
TO - TOCANTINS
UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
V.EX.^a – VOSSA EXCELENCIA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: O QUE SE CONSERVA NO MOVIMENTO DE PERMANENTE TRANSFORMAÇÃO	26
1.1. ENSINO MÉDIO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO	26
1.2. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	43
CAPÍTULO 2 - ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LEI Nº 13.415/2017: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NAS DIFERENTES LEGISLAÇÕES	48
2.1. O CONCEITO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LEGISLAÇÃO QUE REGE O ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL	52
2.2. PORTARIA Nº 649/2018 - PARTICIPAÇÃO DAS REDES	58
2.3. PORTARIA Nº 1.432/2018: REFERENCIAÇÃO PARA A APLICABILIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	62
2.4. PORTARIA Nº 733/2021 - A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	65
2.5. ORGANIZAÇÃO DAS REDES: DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS	71
2.6. NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLEMENTAÇÃO E DIVERSIDADES	79
CAPÍTULO 3 - A RESISTÊNCIA À PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 14.945/2024: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	89
3.1. NOVO CAPÍTULO PARA O ENSINO MÉDIO: LEI Nº 14.945/2024	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás – Inhumas. Discute o ensino médio, tendo como recorte de análise a investigação sobre os itinerários formativos que integram a proposta da Lei nº 13.415/2017, sancionada durante o governo do Presidente, Michel Temer (2016-2018), filiado ao Partido Movimento Democrático Brasileiro – MDB, e implementada a partir de 2022 no governo do Presidente, Jair Bolsonaro (2019-2022), filiado ao Partido Liberal - PL. O estudo, a partir da obrigatoriedade de adequação gradativa das redes de ensino e dos currículos escolares ao que está disposto nessa lei, busca analisar os impactos e as contradições presentes na referida lei, considerando as implicações para a formação integral dos jovens.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no art. 206, preconiza a oferta de ensino com igualdade de acesso e permanência, liberdade de aprender, pluralismo de ideias e garantia do ensino público gratuito e de qualidade. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirmou essas premissas em seu artigo 3º. Apesar das legislações sinalizarem que estão articuladas aos princípios democráticos, o ensino médio tem sido marcado por disputas e tensões, que se intensificaram a partir de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002) com a introdução de diversas reformas educacionais, influenciadas pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), financiadas com recursos do Banco Mundial (BM), aliado a uma perspectiva política alinha a lógica neoliberal.

Nascimento (2007) realizou um estudo apontando que a transformação do ensino brasileiro iniciou a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, o qual foi promovido pela UNESCO e resultou no Relatório Delors, nesse sentido, a partir desse documento o Banco Mundial “passou a definir as prioridades e estratégias para a educação” (NASCIMENTO, 2007, p. 85). Consoante ao autor, as políticas propostas são de cunho neoliberal, sendo a “expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia” (Ibidem, p. 85), ou seja, inserida nas propostas

educacionais o atendimento a interesses alheios às bases às quais se destinam. Segundo Nascimento (2007, p. 85) o ensino é voltado para a “lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos”, fortalecendo a histórica desigualdade da oferta da última etapa da educação básica brasileira, tomando como um proposto para a formação de trabalhadores, um ensino de caráter instrumental, pouco científico e propedêutico. Essas proposições políticas, num longo prazo, podem conduzir a grandes mudanças na estrutura da sociedade brasileira no sentido de acentuar as desigualdades.

As propostas educacionais alinhadas à lógica do mercado dificultam o exercício dos direitos assegurados tanto na CF (1988) quanto na LDB (1996). Isso porque, enquanto essas normativas são resultados de muitas lutas do povo brasileiro e regem uma educação voltada para a formação integral dos educandos, possibilitando a formação de agentes atuantes na sociedade com desenvolvimento crítico, social e cultural, as regulamentações posteriores que modificaram a LDB (1996) surgiram apoiadas por grupos que defendem uma dualidade para o ensino médio, tornando-o também profissional, visando formar técnicos para atuar no setor produtivo, isto porque, o ensino torna-se alinhado às demandas do mercado capitalista, em detrimento do ensino e da aprendizagem que deveriam ser ofertados com qualidade nas escolas brasileiras. Essa dualidade é explicitada por Frigotto (2010), que destaca a tensão entre a formação humana integral e a formação para o mercado e por Gentili (1996), que denuncia a “pedagogia da exclusão”, em que a formação técnica é direcionada à classe trabalhadora e a propedêutica, aos mais ricos.

A influência neoliberal presente nas políticas públicas brasileiras, priorizando os interesses do mercado em detrimento da formação integral dos alunos é uma ideia defendida por muitos autores, um exemplo é Freitas (2018), que também critica a ênfase dada à aquisição de competências e habilidades, as quais conforme o autor, não estão dentro do contexto propício para a formação dos estudantes.

Toda essa influência modifica o ensino médio gradualmente e a etapa torna-se adaptada às características do regime neoliberal, que visa ao empreendedorismo individual, privatizações e várias outras formas de atuação em que a lógica de gestão do setor privado passa - de diferentes formas tanto diretas como indiretas - a fazer parte da forma de governança do setor público. Nesse contexto, a formação integral dos educandos é, em boa parte, desconsiderada.

Conforme argumenta Coelho (2012), que apresenta uma reflexão profunda a

respeito do papel da escola na sociedade atual, questionando o espaço escolar tratado como uma organização voltada para atender às demandas do mercado tal perspectiva neoliberal faz a escola perder sua função social, promotora da formação humana, do desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de transformar e atuar na sociedade em que vivemos.

Essa inversão de sentidos dada à escola reflete e reforça as desigualdades vivenciadas na sociedade contemporânea, isso porque, ao invés de condições equitativas para todos os jovens, as políticas públicas educacionais acentuam a exclusão dos alunos e a fragmentação do saber. Nessa seara, o ensino médio conserva-se um campo de disputas ideológicas, que, de um lado, fica o direito preconizado na legislação LDB (1996), à formação integral dos jovens, e, por outro, estão os interesses econômicos, representados por grupos elitistas que influenciam as políticas públicas brasileiras modificando a essência da educação. Frigotto (2010) critica a influência dos interesses econômicos na formulação das políticas educacionais, que priorizam muitas vezes a formação de mão de obra destinada a trabalhos mais precários em detrimento da formação humana integral.

É nesse contexto que surge a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB nº 9.394/96, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio (NEM). Essa lei prevê várias mudanças para o ensino médio, incluindo no currículo a oferta de itinerários formativos que compõem a parte diversificada, com carga horária colocada em maior relevância que as disciplinas de formação geral básica. Contrários às mudanças, pesquisadores, professores, alunos e comunidades escolares de todo o país se mobilizaram em defesa da revogação da referida lei que institui o NEM.

Ao longo da história, as escolas públicas brasileiras sempre enfrentaram desafios de diferentes naturezas, comprometendo a qualidade do ensino ofertado estando entre esses elementos o déficit de professores, os poucos recursos, as precárias estruturas físicas, a superlotação de salas de aula, a falta de investimento em tecnologias educacionais, a paralela a isso ocorre um grande índice de violência no ambiente escolar, proveniente das desigualdades sociais existentes e também, a desvalorização dos profissionais da educação, desmotivado o exercício da atividade docente, dificultando a efetivação de uma formação humana de qualidade. Em contrapartida, o ensino privado é marcado por alunos que recebem as melhores condições para continuidade nos estudos, pois a grande maioria dos alunos são provenientes de classes sociais médias e mais abastadas, sendo assim, a

infraestrutura adequada, os recursos pedagógicos avançados e a atenção individualizada para os discentes, são algumas das condições que contrastam com a realidade da maioria dos estudantes da rede pública. Realidades tão distintas de oferta do ensino propiciam resultados diferentes para jovens que possuem direitos iguais, segundo o que rege a CF/1988 e a LDB/1996. Esses fatores confirmam a falta de equidade, ou seja, no plano formal as leis são elaboradas para todos, mas na realidade nem todos têm as mesmas oportunidades de acesso e permanência no setor educacional.

Diante dessas disparidades, o presente estudo utiliza as propostas educacionais que incluem a concepção de itinerários formativos em suas proposições, seja no contexto atual ou em políticas educacionais anteriores à reforma do ensino médio. A pesquisa assumiu como percurso metodológico: a) revisão da concepção de itinerário formativo presente na Lei nº 13.415/2017 da reforma do ensino médio e nas demais que atribuem o termo; b) revisão documental da proposta da reforma do ensino médio via Lei nº 13.415/2017 e normativas relacionadas à reforma do novo ensino médio; c) revisão bibliográfica da implementação dos itinerários formativos nos estados, a partir de pesquisas que verificaram os impactos da implementação do novo ensino médio, como: Formação Integrada: a Escola e o Trabalho como lugares de Memórias e de Identidade, de Maria Ciavatta (2005); A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, de Gaudêncio Frigotto (2007); Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal, de Acácia Kuenzer (1987), e vários outros que forneceram percepções para a compreensão da temática em pauta.

Dessa forma, discorreremos acerca da questão que norteia o estudo, ou seja, quais as concepções do termo itinerário formativo estão presentes na política educacional brasileira e como este se materializou no âmbito do ensino médio a partir da implementação da Lei nº 13. 415/2017? Essa questão conduz à análise do escopo da pesquisa.

Nesse cenário, propõe-se como objetivos deste estudo: identificar as promessas midiáticas voltadas para a reforma do ensino médio; historicizar os conceitos atribuídos pelas políticas públicas aos termos itinerário formativo, a partir da implementação da reforma do ensino médio, assim como os desafios e disputas ideológicas que permeiam o ensino tradicional e profissional; realizar revisão bibliográfica a respeito de estudos que tratam dos itinerários formativos, tomando

como base pesquisas dedicadas ao estudo da implementação da referida reforma.

Desde sua origem, a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a referida reforma apresentou-se desconexa das necessidades, desejos e contribuições de pesquisadores, docentes e estudantes ligados a essa etapa de ensino, pois o processo autocrático em que foi instituída desconsiderou as resistências populares e as contribuições de professores, estudantes e cientistas da área da educação nas audiências públicas da reforma realizadas em período anterior à aprovação da Lei nº 13.415/2017. Apesar disso, a normativa foi promulgada após o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão ao governo de Michel Temer, o clamor de grande parte da sociedade foi que o impeachment foi um golpe. Ramos *et al.* (2023) afirmam que:

Os intelectuais que maquinaram o golpe pertencem predominantemente às forças sociais de centro-direita. Leia-se: o núcleo político, de economistas e cientistas sociais que sustentaram os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O golpe tinha como objetivo interromper, sob qualquer justificativa, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e trazer de volta ao poder o grupo e a ideologia política derrotada democraticamente em quatro eleições seguidas. (Ramos *et al* 2023, p. 211)

Verifica-se que a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, surgiu em um contexto de crise política (provocada pelo impeachment presidencial e pela ascensão de um novo governo com prioridades distintas). Concomitante, o país também enfrentava uma crise, marcada pelo período de recessão econômica, evidenciada pela queda do Produto Interno Bruto (PIB).

A justificativa oficial dos reformadores para as mudanças propostas foi a de que havia estagnação das matrículas dos jovens fora da escola, entretanto na realidade tal normativa simboliza o desejo de conservadores brasileiros, afirma Ramos *et al* (2023), que cita a premissa de que “em nome do ajuste no passado e da austeridade no presente, efetivam-se reformas que, abruptamente, retiram direitos e aumentam a exploração dos trabalhadores”. (p.211) Nesse sentido, a imposição de uma reforma como a do ensino médio, sem o devido diálogo e consenso, levanta dúvidas com relação aos reais objetivos da capacidade de tal proposta atender às necessidades complexas dos jovens brasileiros.

As maiores controvérsias frente às mudanças propostas pela reforma referem-se às disciplinas de conhecimentos gerais, apresentadas como eixos estruturantes:

Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Nessas, ocorre uma ruptura entre os conteúdos disciplinares tradicionais, havendo enfoque em um ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e competências orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2010). Dessa forma, a desconexão entre os conteúdos trabalhados e a formação integral dos estudantes promove e acentua a fragmentação do saber (conhecimento trabalhado de forma isolada sob o enfoque de habilidades e competências, sem relação com as experiências e a realidade de vida dos educandos). Amplia-se a fragmentação do conhecimento e a formação integral do aluno não se efetiva por meio do trabalho pedagógico, pois este também perde o sentido e tem sua dimensão política esvaziada e desconsiderada.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se de revisão documental e bibliográfica, partindo da análise de material já publicado a respeito do tema, Casarin, H.; Casarin, S., (2012), sendo também conduzida a partir do método de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Este método envolve um processo sistemático de categorização e interpretação do conteúdo, visando identificar padrões, temas ou significados que estão presentes de forma explícita ou implícita nos documentos analisados. Nesse sentido, esse método foi a referência para o desenvolvimento deste estudo. A autora propõe então, para a pesquisa, três segmentos, sendo: “a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p. 95), segmentos que, no caso da presente pesquisa, foram fundamentais para a apreensão do objeto de estudo.

Preliminarmente, preparou-se a exploração de documentos, por meio de fontes físicas e virtuais, como Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), incluindo livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais relacionados à reforma do ensino médio e aos itinerários formativos. Outras fontes de pesquisas utilizadas foram o *site* do MEC e outros que contribuíram para a compreensão do estudo.

A seleção das obras para esta pesquisa foi realizada por meio da busca de descritores individuais, combinando os seguintes termos: “políticas públicas” AND “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos” AND neoliberalismo” AND “formação integral”. Após a leitura flutuante dos resumos, visando identificar as obras que seriam selecionadas para análise, foram então selecionadas as obras para

análise aprofundada. Adicionalmente, durante o desenvolvimento da pesquisa, outras obras foram incorporadas para elucidar questões pontuais e relevantes que surgiram no decorrer da pesquisa.

Após a seleção, iniciamos a leitura e análise dos textos, seguida pela identificação de unidades de registro (palavras, frases ou trechos significativos) relacionadas à reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, e seus desdobramentos. A partir disso, essas unidades foram categorizadas em temas centrais, que serviram de base para a análise interpretativa.

A seleção das obras para esta pesquisa foi realizada por meio da busca de descritores individuais. Foram contemplados, para análise, autores que pesquisaram a reforma do ensino médio e suas implicações para a última etapa da educação básica: Antunes (2009), Bresser-Grau (1999), Caetano e Alves (2020), Cambi (1999), Casarin (2012), Cássio e Goulart (2022), Cenci *et al.* (2020), Chauí (2016), Ciavatta (2005), Coelho (2012), Dale (2004), Dourado (2019), Ferreti e Silva (2017), Frigotto (2007), Harvey (2005), Kayser (2008), Kuenzer (1997, 2011, 2020), Mainardes e Ball (2022), Nascimento (2007), Oliveira (2004), Oliveira (2017), Passos (2019), Ramos (2003), Severino (2006), Silva e Danza (2022), Silva *et al.* (2023), Silva; Sá; Gomes *et al.* (2023), Teixeira *et al.* (2017), Tokarnia (2024), Vieira e Souza Junior (2017). Os selecionados contemplaram assuntos relacionados às políticas públicas, itinerários formativos, neoliberalismo, ensino médio, educação profissional, ideologia, trabalho e escola. Além disso, foram incluídos como fontes de pesquisa os estudos publicados pela Rede Nacional EMPesquisa (Observatório do Ensino Médio, 2023).

Na pesquisa documental, foram consideradas políticas públicas educacionais brasileiras, sendo elas: a Constituição Federal (1988) e leis vigentes que regem o ensino médio: CF/1988, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.172/ 2001, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008, Resolução CNE/CEB nº 6/2012, Medida Provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017, Portaria nº 649/2018, Portaria nº 1.024/2018, Resolução nº 21/2018, Portaria nº 1.432/2018, Portaria nº 733/2021, Portaria nº 2.092/2023, Lei nº 14.945/2024, Resolução CNE/CEB nº 2/2024, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, entre outras. Realizaram-se, ainda, a leitura e a análise na plataforma do MEC dos documentos: Itinerário da Formação Técnica e Profissional: guia de implementação; Programa de Itinerários Formativos – PROIF, dados abertos; Sinopse Estatística da Educação Básica 2023; Censo Escolar de 2022.

Para a compreensão inicial da pesquisa, revisamos o histórico do ensino médio brasileiro a partir de 1990, por meio de uma revisão bibliográfica com autores que abordaram o tema, como Oliveira (2017) e Silva *et al.* (2023). Paralelamente a esta pesquisa, analisamos o histórico do neoliberalismo e suas influências nas políticas públicas brasileiras.

Durante a revisão documental, foram analisados os princípios e objetivos da educação básica e do ensino médio, conforme estabelecidos na CF/1988 e na LDB/1996. Na sequência, procedeu-se à leitura, análise e apontamentos da Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017, que regem a implementação do novo ensino médio nas redes de ensino brasileiras, visando compreender as principais mudanças propostas para a última etapa da educação básica.

Para assimilar a concepção dos itinerários formativos, foram analisadas as normativas educacionais pertinentes ao ensino médio, com ênfase na LDB/1996, a fim de entender a quem era destinada à parte diversificada do currículo, quando citada nas normativas que tratam do ensino médio.

Sequencialmente, verificaram-se as normativas que regulam a oferta dos itinerários formativos, como: Portaria nº 649/2018, Portaria nº 1.432/2018, Portaria nº 1.024/2018, Resolução nº 733/2021, Portaria nº 2.092/2023, buscando compreender os parâmetros exigidos pelo MEC para a oferta desses itinerários, a regulamentação e referenciação da parte diversificada para inserção e oferta nos currículos escolares.

Outra atividade realizada durante a análise foi a construção de uma tabela comparativa entre a oferta do ensino médio anterior à reforma do novo ensino médio e as mudanças posteriores à reforma, considerando, aspectos como: áreas do conhecimento, disciplinas ofertadas, parte diversificada, carga horária e formação docente, bem como o contexto histórico do ensino médio e profissional, apresentando as diferenças entre as modalidades de ensino.

Baseado no artigo de Vieira e Souza Junior (2017), realizou-se uma linha do tempo da educação profissional no Brasil. Da mesma forma, baseando no artigo de Silva *et al.* (2023), foram resumidas, por meio de um percurso histórico, as principais mudanças ocorridas no ensino médio a partir da década de 1970 até a Lei nº 13.415/2017.

Detectaram-se, durante as leituras, as tensões e influências externas sofridas pelo ensino médio brasileiro. Mas, para compreender melhor o assunto, foram pesquisados textos a respeito de ideologia, como os elaborados por Marilena Chauí,

que apontam como os fatores ideológicos influenciam a sociedade em geral, assim como as características do regime neoliberal e sua atuação nas atividades sociais públicas.

Paralelamente a essa ação, foram realizados estudos no “Guia de Implementação dos Itinerários da Formação Técnica e Profissional – FTP” para a compreensão das explicações referentes à reforma postas neste guia, o qual é sinalizado como guia para auxiliar as redes de ensino. Verificou-se que o guia detalha o que é educação profissional técnica de nível médio, orientando as formas de oferta dos itinerários formativos e disponibilizando estruturas curriculares com modelos de composições e possíveis arranjos curriculares.

Os dados foram categorizados em eixos temáticos para análise interpretativa, considerando os aspectos conceituais, normativos e práticos dos itinerários formativos. A análise buscou compreender como as mudanças propostas pela reforma impactaram a equidade e a qualidade da educação, destacando as contradições entre a promessa midiática da reforma e a realidade vivenciada nas escolas públicas. Os resultados foram organizados em capítulos que tratam, respectivamente, da evolução conceitual dos itinerários formativos, das promessas e desafios da reforma, e da materialização dessas mudanças em diferentes contextos estaduais.

Sobre a estrutura textual, esta dissertação apresenta-se em três capítulos. Assim, o Capítulo 1, denominado “Ensino Médio brasileiro: o que se conserva no movimento de permanente transformação”, traz um panorama do histórico do ensino médio, desde suas origens, perpassando várias transformações, até chegar à Lei nº 13.415/2017. Traz ainda as diversas mudanças propostas para o ensino médio no Brasil, inclusive a reforma decorrente da Lei nº 13.415/2017, que, apesar de prometer modernização, tem intensificado desigualdades educacionais e apresentado disputas, por meio de projetos educacionais, marcadas por interesses políticos e econômicos. Outro ponto abordado neste capítulo é a distinção do ensino médio e da educação profissional, assim como as finalidades das modalidades e as disputas ideológicas, disseminadas por grupos que detêm o poder, refletindo aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais da contemporaneidade.

O Capítulo 2, denominado “Itinerários Formativos na Lei nº 13.415/2017: concepção de formação nas diferentes legislações”, é iniciado com propagandas governamentais e a realidade vivenciada nas escolas. Nessa seção do trabalho, é apresentada a legislação do ensino médio antes e depois da Lei nº 13.415/2017,

pontuando-se as áreas do conhecimento, carga horária e disciplinas ofertadas antes da reforma, tendo em vista as mudanças oriundas da aprovação da BNCC para o ensino médio, e da parte diversificada do currículo instituída pela reforma.

Verifica-se, ainda, o que preconiza a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, assinada pelo então Ministro de Estado da Educação, Rossieli Soares da Silva, a qual foi criada para apoiar as Secretarias de Educação Estadual e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo para contemplar a BNCC do ensino médio. Também é analisada a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais necessários para a organização das instituições educacionais, conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. A Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, é abordada para apresentar as questões regulatórias para o funcionamento da última etapa da educação básica. A seção 2.5 apresenta a organização das redes de ensino a partir do que foi estipulado na Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018. Na seção 2.6, é mostrado um panorama estadual do que o MEC exigiu para que as redes recebessem os recursos destinados à reforma, e quais estados de fato receberam, conforme os critérios preestabelecidos.

O Capítulo 3, denominado “Da resistência à promulgação da Lei nº 14.945/2024: questões sobre a formação humana”, apresenta a Lei nº 14.945/2024, implementada após a resistência das comunidades educacionais, pesquisadores, estudiosos, entidades representativas da área da educação em âmbito local, regional e nacional, professores e alunos pela revogação da Lei nº 13.415/2017, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, para aplicabilidade conforme estipulado na Lei nº 14.945/2024, ou seja, as alterações preconizadas para o ensino médio exigiram uma nova resolução para normatizações curriculares da etapa. Neste capítulo, põe-se em questão o sentido da escola, que deveria estar voltada para a formação dos jovens brasileiros, buscando uma reflexão sobre a formação humana.

O intuito da pesquisa foi verificar se a intencionalidade da reforma falha ao não direcionar o ensino médio para atuar na formação integral do aluno, em sua totalidade, conduzindo-o à reflexão e ao pensamento crítico perante o meio em que vive, conforme previsto na LDB/1996. Ao contrário disso, propõe a fragmentação do conhecimento e compromete a compreensão dos conhecimentos gerais.

Conforme será visto, a defesa que se faz nessa Dissertação é a de que o ensino

escolar não pode ser mera transmissão de conteúdos predeterminados em currículos fragmentados, preparados sob a influência de órgãos privados e destinados à preparação para o mercado de trabalho.

CAPÍTULO 1

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: O QUE SE CONSERVA NO MOVIMENTO DE PERMANENTE TRANSFORMAÇÃO

1.1. ENSINO MÉDIO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

A educação básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e complementada pela Lei nº 12.796/2013, constitui um dos pilares fundamentais para a formação integral de indivíduos e para o desenvolvimento social e econômico da nação. Essa etapa educacional é garantida como um direito universal e obrigatório. Seu objetivo primordial, conforme definido nas legislações, é "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996). Cada etapa da educação básica é projetada para proporcionar uma formação ampla, promovendo o desenvolvimento de modo a preparar os indivíduos para a cidadania plena e a inserção no mercado de trabalho, ou seja:

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. Art. 6º Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana. (Brasil, 2018).

A etapa final da educação básica apresenta uma organização específica, fundamentada na LDB (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2012). Essas regulamentações estabelecem que o ensino médio deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de oferecer formação geral e itinerários formativos. Segundo o artigo 35 da LDB 9394/96, a estrutura dessa etapa é orientada por quatro finalidades principais:

1. Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, garantindo a continuidade dos estudos em níveis mais

avanzados;

2. Preparar o educando para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, fomentando a capacidade de adaptação às transformações sociais e ocupacionais;
3. Promover o aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, com ênfase na formação ética, na autonomia intelectual e no desenvolvimento do pensamento crítico;
4. Oferecer compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, integrando teoria e prática no ensino das disciplinas (Brasil, 1996).

A LDB (1996) destaca a necessidade de integrar a formação geral com a preparação para o mundo do trabalho, garantindo ao estudante a aquisição de competências indispensáveis para uma atuação cidadã crítica e consciente. Em complemento, as DCNEM reforçam o papel central da educação integral, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, o ensino médio desempenha uma função estratégica na formação de sujeitos aptos a atuar em diversos contextos da sociedade contemporânea.

Historicamente, o ensino médio tem sido alvo de críticas e reflexões quanto às suas finalidades e estrutura. Conforme destaca Oliveira (2017):

As últimas décadas registram um volume extenso de normatizações sobre essa etapa da educação básica, como expressão da existência de disputas de projetos de formação para a juventude, sob as prerrogativas da relação desse grupo etário com o mercado de trabalho. Oliveira (2017, p. 56)

Essa estreita relação entre o ensino médio e o mercado de trabalho é frequentemente evidenciada em políticas públicas que priorizam a empregabilidade e o desenvolvimento de competências técnicas e específicas. Contudo, tais abordagens muitas vezes se chocam com a proposta de formação integral prevista na LDB e nas DCNEM, que visa proporcionar uma educação ampla, capaz de formar indivíduos críticos, éticos e autônomos. Esse contínuo processo de transformações, tensões e disputas ideológicas impostas ao ensino médio brasileiro impactou profundamente a formulação de políticas públicas e a organização pedagógica dessa etapa educacional. Ao longo de décadas, o ensino médio tornou-se um campo de constantes debates, refletindo a busca por um equilíbrio entre as demandas do mercado de trabalho e a necessidade de uma formação integral.

Na configuração atual, resultado de anos de reformas e discussões, o ensino médio, mais uma vez, enfrenta desafios com a implementação do denominado novo ensino médio. A introdução de mudanças significativas, como os itinerários formativos e a ênfase na empregabilidade, revisitou questões sobre a adequação dessas propostas às realidades das escolas públicas e às necessidades dos estudantes. Apesar do discurso de flexibilização, muitas críticas questionam a eficácia e a equidade da reforma, especialmente em um contexto de desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, as quais persistem historicamente.

Silva *et al.* (2023) realizaram um longo estudo a respeito do ensino médio e apontaram algumas reformas que ocorreram ao longo da história brasileira, sendo a primeira na década de 1940, denominada ensino secundário, por meio das Leis Orgânicas do Ensino (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71). Essas legislações estabeleceram uma estrutura dual para o sistema educacional brasileiro, organizando-o entre a formação propedêutica, voltada à preparação para o ensino superior, e a formação técnico-profissional, destinada à qualificação para o mercado de trabalho. Os autores afirmam que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída pela Lei nº 4.024/61, não modificou o cenário anterior, ao contrário, a nova formulação ocorreu via Lei nº 5.692/71, que, no artigo § 2º, regeu que a “preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1971).

A lei permitiu que as escolas acrescentassem habilitações profissionais nos currículos do ensino médio, ou seja, a lei propicia que a escola direcione a formação dos jovens aos interesses do mercado de trabalho. Essa forma de ofertar formação educacional tornou o ensino fragmentado, instrumental, propiciando ainda mais a separação das classes sociais, de forma que a elite continuava os estudos superiores, enquanto a classe trabalhadora era direcionada à formação técnica, destinada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Os autores Silva *et al.* (2023) apontam a evolução do ensino médio no Brasil por meio de medidas convertidas em políticas públicas:

Figura 1 - Evolução do Ensino Médio no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de Silva *et al.* (2023).

As políticas públicas que surgem para a última etapa da educação básica implicam diversas mudanças e sentidos. Historicamente, essas reconfigurações sempre incidem numa formação dual: o ensino propedêutico, que prepara para a educação superior voltada para a classe dominante, e a formação técnica e profissional, destinada à classe trabalhadora e sua inserção no mercado de trabalho. Em determinadas legislações, o ensino se torna voltado para a profissionalização dos jovens, fato que ocorreu na década de 1970, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei permitia que as escolas de segundo grau oferecessem cursos que preparassem os estudantes para o mercado de trabalho, além da formação geral. Entretanto, essa medida foi posteriormente revogada pela [Lei nº 7.044/82](#), que estabeleceu a obrigatoriedade de se trabalhar a formação integral dos alunos contemplando as diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram diversas mudanças sociais, políticas e econômicas que marcaram a história brasileira, inclusive no setor educacional: o fim da ditadura, que foi um regime militar brasileiro, marcado por um governo autoritário. Esse período difícil da história brasileira foi marcado pela centralidade do poder nas mãos de governantes militares, restrições, censura e opressões da população brasileira e durou de 1º de abril de 1964 até 15 de março de 1985, durando por 21 anos. Assim, “as escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária” (Torkania, 2024).

Outro período significativo foi a possibilidade do voto direto, que, consoante ao *síte* da Câmara Federal dos Deputados, em 1984, muitos brasileiros foram para as ruas exigir eleições em que o povo tivesse direito de escolher seus governantes. Sendo assim, o ano de 1985 foi marcado com o primeiro presidente civil, Tancredo Neves, que não assumiu o cargo, pois faleceu antes da posse e, em seu lugar, assumiu o vice-presidente, José Sarney. Nesse mesmo ano, foram instituídas, por meio de emenda à Constituição, as eleições diretas.

No aspecto financeiro, na década de 1990, o Brasil passava por uma hiperinflação. Tentando sanar os problemas financeiros do país, o Plano Real foi implantado no governo de Itamar Franco. Na sequência histórica, no ano de 1992, após várias denúncias de corrupção, os brasileiros foram para a rua e pediram o impeachment do então presidente da República, Fernando Collor de Melo. E, paralelo a todo esse contexto, veio a globalização.

De acordo com Harvey (2008), a globalização liderada pelos Estados Unidos transformou profundamente a economia mundial e intensificou a interdependência entre os países, gerando diferentes dinâmicas nos modos de produção e de consumo. Além desses fatores, outros aspectos marcaram a globalização, como as desigualdades sociais, a precarização do trabalho e o sistema financeiro. Dessa forma, o sistema global se tornou frágil, visto que a globalização se tornou “uma divisão mundial cada vez mais elaborada e complexa de trabalho, uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global” (Hobsbawm, 1995, p. 437). Esse sistema conectou diversas nações economicamente e aprofundou as desigualdades já existentes no planeta, mas o setor produtivo necessitava de mão de obra barata. Assim:

A globalização da economia transferiu a indústria de seus velhos centros nos

países ricos, com mão-de-obra de alto custo, para países cuja principal vantagem, sendo tudo demais igual, eram mãos e cabeças baratas. Devem seguir-se uma ou ambas de duas consequências: a transferência de empregos de regiões de altos salários para outras de baixos salários e, com base em princípios de livre mercado, a queda de salários nas regiões de altos salários, sob a pressão da competição salarial global. (Hobsbawm, 1995, p. 437).

A globalização causou muitos impactos, principalmente no setor econômico, atingindo a redistribuição das indústrias, que, visando reduzir custos e melhorar o capital, foram deslocadas de países ricos para os países em desenvolvimento. Todo o processo foi em busca de mão-de-obra barata, promovendo a desvalorização do trabalho, com baixos salários e desrespeito aos direitos dos trabalhadores, confirmando que a globalização provocava mais desigualdades e precarização do trabalho. Em todo esse processo, não foram considerados os impactos sociais e econômicos das localidades afetadas em prol da consolidação financeira das grandes corporações.

Todas essas mudanças, locais, regionais ou ao nível mundial, impactaram diretamente as políticas públicas brasileiras, consequentemente, a educação oferecida nas escolas, o que refletiu diretamente na formação dos jovens do ensino médio e no futuro da população.

Nessa perspectiva, em um estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2023), verificou-se que há desigualdade de acesso da juventude ao ensino médio:

A taxa de conclusão no ensino médio é de 76,8% entre brancos e de 61,8% entre pretos e pardos (INEP, 2019b). O número médio de anos de escolaridade é substantivamente maior entre os 25% com maior renda (13,4 anos) para 9,9 anos entre os com menor renda. Outro aspecto preocupante diz respeito à evasão escolar. Em 2019, a taxa de distorção idade-série era de 26,2%. Para o primeiro ano, esse valor chegava a 32,9%, indicando sucessivos abandonos e/ou reprovação. (Silva *et al.*, 2023, p. 5).

Percebem-se disparidades no acesso e na permanência no ensino médio brasileiro, que envolvem fatores raciais e socioeconômicos. A cor da pele e as condições financeiras ainda são determinantes, influenciando quem tem maior acesso à educação e quem precisa optar entre estudar e trabalhar para sobreviver. Isso porque os jovens, em situação de vulnerabilidade econômica e/ou social, abandonam frequentemente a escola, pois precisam optar entre estudar e trabalhar, fator que

contribui para a distorção idade – série presente na maioria das redes públicas de ensino, já que muitos retornam à escola em turmas com alunos que destoam de suas idades. Todos esses aspectos conduzem à reflexão da inviabilidade da oferta homogênea no contexto do novo ensino médio, uma vez que o Brasil é marcado pela miscigenação e profundas diferenças sociais e econômicas. Sendo assim, a desigualdade vivenciada no país exige políticas públicas educacionais que considerem as especificidades dos diferentes grupos de brasileiros para que assim se promova a equidade para os jovens brasileiros.

Oliveira (2004) observa que as reformas educacionais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, foram profundamente influenciadas pelo contexto de globalização. Esse cenário levou a pedidos de adoção de políticas que priorizassem a equidade social, tendo em vista que estas, frequentemente, estavam articuladas às exigências do mercado globalizado. Oliveira (2004, p. 1130) salienta que “a redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação”. Entretanto, a ênfase atualmente está em conceitos como produtividade, eficácia e eficiência, características das políticas neoliberais, que provocam transformações estruturais na educação. A autora identifica elementos centrais dessas reformas, como:

- A centralização da administração escolar, que transformou a escola em núcleo de planejamento e gestão;
- A introdução de financiamento per capita, por meio da criação do FUNDEF;
- A expansão e regularização de exames nacionais de avaliação. (Oliveira, 2004, p. 1130).

Os três aspectos apontados pela autora descrevem mudanças significativas que marcaram a política educacional brasileira, pois trouxeram implicações que influenciam diretamente a gestão e a organização das escolas. Primeiro, ao centralizar a administração escolar, limitou-se a autonomia das instituições educacionais, as quais conhecem sua realidade local. Sendo assim, como as necessidades regionais ficam prejudicadas, o resultado são as dificuldades de adaptação das estratégias pedagógicas preestabelecidas. Segundo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) estabeleceu critérios para a distribuição de recursos para o número de alunos

matriculados, fator que traz desafios, pois são situações que podem ser redundantes para a prática, tais como incentivar a busca por quantitativos de matrículas e ainda acentuar as vulnerabilidades regionais. Terceiro, muitas críticas afirmam que as avaliações externas e instrumentos de monitoramento escolar, voltados para indicadores educacionais, reforçam uma cultura voltada para os resultados quantitativos e competitivos entre as instituições.

Essas medidas, embora sejam ditas como voltadas para a ampliação do acesso e da eficiência escolar, trazem desafios significativos. Um dos principais é a falta de equidade, promovida pela padronização de processos pedagógicos e administrativos que frequentemente desconsideram as especificidades das comunidades escolares. Esse modelo reduz a autonomia dos docentes, restringindo sua capacidade de adaptar o ensino às realidades locais e aos contextos dos alunos.

Sob a influência do neoliberalismo, as políticas públicas educacionais têm sido moldadas para atender às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e emancipadora. Paulani (1999, p. 119) define o neoliberalismo como: “Uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar”.

Kayser (2008) afirma que o pensamento neoliberal surgiu visando superar os desafios propiciados pela crise do liberalismo clássico (estado mínimo), por meio de um novo liberalismo. Sendo assim, o regime é definido como uma nova forma de organização estatal, surgida em 1960, inicialmente nos Estados Unidos da América e em 1980 no Reino Unido. Por conseguinte, o Estado transfere a responsabilidade pela provisão de serviços sociais básicos para empresas privadas, submetendo-as apenas à regulamentação estatal (Passos, 2008). Enquanto o privado administra o público, os direitos sociais são negados à população e a legislação é descumprida.

A crise do sistema monetário internacional, em 1971, e a crise do petróleo, em 1973, criaram o cenário propício para a ascensão do neoliberalismo, como apontam Cenci *et al.* (2020). O Chile, sob a ditadura de Pinochet, apresentou as primeiras experiências neoliberais, que, posteriormente, espalharam-se por outros países, como o Reino Unido e Estados Unidos. Nos 1980, o termo neoliberalismo foi amplamente utilizado por críticos desse modelo econômico para denunciar suas consequências sociais e políticas (Cenci *et al.*, 2020).

Entretanto, a globalização, efetivada pelo livre comércio, gerou crises e, segundo Bresser-Pereira e Grau (1999), enquanto a competição internacional

aumentou, os Estados nacionais não conseguiram proteger suas empresas e trabalhadores. Nesse sentido, a renda ficou concentrada nas mãos de poucos e houve aumento de casos de violência. Kayser (2008) afirma que alguns críticos apontam a conversão do neoliberalismo em uma racionalidade. Além de desenvolver as ações governamentais, procura definir as ações dos governados. Convém lembrar que os governantes são eleitos pelo povo, visando à defesa dos direitos coletivos e não individuais, pregada pela visão neoliberal. Dessa forma, até mesmo a noção de indivíduo é reconfigurada, o qual passa a ser concebido como empresa (Kayser, 2008). Na sociedade contemporânea, os titulares do poder de decisão de administração do público não são os governantes eleitos pelo povo, e sim organizações sociais. A produção de resultados não é benéfica para o povo, considerando os interesses particulares presentes na administração não estatal.

Kayser (2008) afirma que o neoliberalismo é incidente e abrangente na sociedade. Trata-se de uma pauta que causa muita polêmica e debates, pois, de um lado, há os que defendem o crescimento econômico dos países, por outro, há a preocupação com o desequilíbrio financeiro e, conseqüentemente, com as injustiças sociais que podem gerar.

Ao se consolidar como modelo hegemônico, o neoliberalismo, ideologia defendida por economistas como Hayek e Friedman, enfraquece o Estado de bem-estar social e coloca os indivíduos em competição constante, desvalorizando o coletivo. Então, priorizando os interesses individuais, ele contribui para a fragilização dos direitos sociais e da democracia, conforme Bianchetti (2005). O regime neoliberal, na concepção de diferentes autores, transforma a sociedade, segregando-a e colocando as grandes empresas em situação privilegiada. Enquanto a maioria da população se torna empobrecida de assistência social básica, as grandes empresas aumentam o seu capital.

Bresser-Pereira e Grau (2018) relatam que a globalização impulsionou a procura por novas formas de gestão pública. Com isso, surgiram as organizações de serviço público não estatal para atuarem em serviços sociais como saúde, educação e cultura:

O setor produtivo público não-estatal é também conhecido por “terceiro setor”, “setor não-governamental” ou “setor sem fins lucrativos”. Por outro lado, o espaço público não-estatal é também o espaço de democracia participativa ou direta, ou seja, é relativo à participação cidadã nos assuntos públicos.

Neste trabalho se utilizará a expressão “público não-estatal”, que define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle “públicas” porque voltadas ao interesse geral; são “não-estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. (Bresser-Pereira; Grau, 1999, p. 3).

Com organizações sociais administrando o serviço público, há uma tentativa, por parte dos governantes, de utilizar os serviços do setor privado para garantir os direitos sociais. Entretanto, percebe-se que, com essa ação, há uma inversão de valores, em que o povo se torna cada vez mais imerso no regime neoliberal, assim como a precarização do trabalho e enfraquecimento principalmente da democracia. Segundo Campos (2009), a democracia torna os cidadãos livres e com direito de escolhas. Nesse contexto, a política precisa ser democrática e em prol do povo, porém, como isso pode ocorrer numa sociedade neoliberal, que possui como características: a desigualdade, a hegemonia e a individualidade, aspectos contraditórios à democracia.

Kayser (2008) afirma que, mesmo com as mudanças que ocorreram na sociedade, o capitalismo não terá fim, se for considerada a história de vários regimes e maneiras de comercialização, que se sobrepuseram a outros, provocando mudanças radicais no modo de produção, influenciando o comportamento das sociedades ao longo da história.

Isso posto, verifica-se que, ao ser aplicado à educação, o neoliberalismo transforma o conhecimento em mercadoria, priorizando competências técnicas e desvalorizando a formação crítica. Oliveira (2017) complementa, afirmando que, em países de capitalismo periférico, como o Brasil, esses efeitos são amplificados, manifestando-se em problemas estruturais, como o trabalho precoce e as condições indignas de trabalho. Em concordância com a autora, Oliveira (2004) adverte que:

Não é aceitável que o trabalho infantil se perpetue, mas também é questionável as razões pelas quais algumas instâncias formativas, como a escola, se dedicam à formação de valores e aquisição de conhecimentos pertinentes ao capital. (Oliveira, 2004, p. 56)

A autora cita questões fundamentais relacionadas à problemática social: educação e trabalho no contexto capitalista. Isso mostra que a escola, como instância formativa, está subordinada às forças neoliberais, que influenciam as políticas públicas educacionais, apontando a falta de questões éticas entre interesses conflitantes. Conforme preconiza a CF/1988, a educação é um direito universal, mas as escolas, na atualidade, são levadas a se alinhar à lógica do mercado capitalista. Sendo assim, ao invés de atuarem como transformador e formador integral de cidadãos críticos, atuam atendendo às exigências do sistema econômico neoliberal, reforçando as desigualdades existentes na sociedade capitalista.

Dourado (2019) adota uma abordagem crítica à reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular de 2018, argumentando que ambas representam um retrocesso na educação brasileira. Isto porque, tais normativas criam uma divisão artificial na educação básica, pois fragmentam o currículo do ensino médio e impedem a construção de um currículo integrado e coerente. Essa fragmentação compromete os avanços que anteriormente estavam previstos na LDB (1996), pois impede a formação integral do educando e acentua cada vez mais a dualidade da etapa de ensino. Outro ponto levantado pelo autor é que, tanto a reforma do ensino médio quanto a BNCC não contribuem para a materialização das metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE). Ao contrário, a reforma prioriza a formação técnica em detrimento da formação integral do aluno, e a BNCC estabelece uma base curricular mínima para a Base Nacional Comum, apesar da Constituição Federal de 1988 estabelecer a obrigação do Estado em oferecer educação de qualidade a todos os cidadãos (artigos 205 e 206), com igualdade de acesso e permanência do aluno na escola.

Nessa perspectiva, o novo ensino médio, ao buscar integrar a preparação dos jovens para a formação geral e associar esse aspecto com a preparação para o mercado capitalista, enfrenta o desafio de equilibrar essas demandas com a promoção de uma educação integral, regida na LDB/1996 e nas DCNEM/2012. Dessa forma, verifica-se que a centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências específicas, embora relevantes em alguns aspectos, podem limitar e dificultar a realização de uma formação que contemple aspectos éticos, sociais e políticos.

Portanto, o ensino médio brasileiro apresenta-se como um espaço de disputas ideológicas e pedagógicas. Sua história e estrutura refletem as tensões entre o objetivo de ampliar o acesso e reduzir desigualdades e a crescente influência de

políticas voltadas ao mercado. Apesar das limitações e desafios, ele mantém sua relevância como etapa essencial para a construção de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social e a justiça.

A proposta do novo ensino médio reflete as disputas históricas entre concepções distintas de educação. De um lado, há uma visão que prioriza uma formação técnica e pragmática, alinhada às demandas do mercado de trabalho. De outro, destaca-se a concepção de uma educação crítica e humanista, que busca formar cidadãos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Nesse contexto, a hegemonia presente na reforma evidencia como a educação se torna um campo de batalha ideológico, com as políticas educacionais sendo utilizadas como instrumento de controle e disseminação de valores dominantes (Chauí, 2016).

A análise de Chauí (2016) sobre a ideologia ajuda a compreender como representações e normas sociais moldam o pensamento e as ações de indivíduos e grupos. Sendo assim, há um controle de como as pessoas pensam e agem, criando-se uma verdade inquestionável. Dessa forma, as relações de poder e os interesses da classe dominante ficam ocultas, mas se manifestam nas políticas públicas.

Na reforma do ensino médio, os itinerários formativos são apresentados como uma solução inovadora e democrática, porém, escondem a origem das propostas neoliberais e as condições desiguais em que são implementadas. Em outras palavras, o discurso oficial é um, mas a realidade das escolas é outra. Essas controvérsias apontam como a ideologia esconde o caráter excludente da reforma do ensino médio, pois tal processo é colocado como algo benéfico, uma solução para a educação brasileira, porém, que não atende às reais necessidades das escolas brasileiras.

O público do ensino médio brasileiro, majoritariamente composto por jovens da classe trabalhadora, é marcado pela diversidade e enfrenta desafios expressivos. Entre esses, destaca-se a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, a defasagem entre idade e série escolar e a desigualdade no acesso a uma educação de qualidade. A implementação do novo ensino médio, embora promova a flexibilização curricular e os itinerários formativos, é noticiada por estudiosos por intensificar as desigualdades, sobretudo porque muitas escolas carecem da infraestrutura e dos recursos humanos necessários para viabilizar todas as opções previstas pela reforma.

A reforma, conforme a Lei nº 13.415/2017, teve de ser implementada no ano de 2022, que foi um ano atípico, tendo em vista a retomada gradual das atividades presenciais após a pandemia de Covid-19, que assolou o planeta nos anos de 2020 e

2021. Nesse panorama, a reforma propôs a reformulação do ensino médio, sendo uma situação complexa e desafiadora para a educação brasileira, tendo em vista o contexto pandêmico.

Em meio ao panorama complexo da pós-pandemia e da implementação da reforma do ensino médio, os dados do Censo Escolar de 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam um quadro preocupante para a efetivação do ensino e da aprendizagem das escolas brasileiras. Isso porque, apesar das expectativas geradas pela nova lei, os resultados do Censo mostram que os desafios para garantir a aprendizagem e a equidade educacional persistem. A distorção idade-série, a reprovação e o abandono escolar continuam sendo problemas crônicos da sociedade.

O MEC e o Inep divulgaram que, no ano de 2022, estavam matriculados 6 milhões e 600 mil alunos na rede pública, apontam os índices de distorção idade-série no período, que totalizaram, em 2022, 24,4% dos alunos matriculados no ensino médio nas redes estaduais de ensino. A região Norte apresentou o maior número de alunos matriculados com distorção idade-série, com 36% do total, seguida pela região Nordeste (30,5%). Analisando por estados, o Rio Grande do Norte se destacou com 44,5% dos alunos com distorção, seguido por Pará (44%), Bahia (41,1%), Amapá (37,9%), Sergipe (37,2%), Rio de Janeiro e Piauí, com 34% cada e Goiás com 18%. Esses índices revelam disparidades educacionais significativas.

Outro dado alarmante do Censo Escolar 2022 foi a taxa de rendimento, liderada pela região Sudeste, com 87% de aprovação. Por outro lado, a região Centro-Oeste apresentou a maior taxa de reprovação, com 9,8%. Em contrapartida, a região Norte destacou-se negativamente com o maior índice de abandono escolar, alcançando 9,7%. Quando analisados os estados da federação, os maiores índices de reprovação foram observados em Mato Grosso (19%), Bahia (16,6%), Rio Grande do Norte (16,5%), Rio de Janeiro (13,6%), Santa Catarina (13,5%), Amapá (13%) e Mato Grosso do Sul (12,4%). As maiores taxas de abandono ocorreram na Bahia (13%), Rio Grande do Norte (13,6%), Pará (11,9%), Paraíba (11,2%) e nos estados do Rio Grande do Sul e Mato Grosso, ambos com 11%.

Esses dados indicam disparidades educacionais significativas entre estados e regiões brasileiras, embora não se possa atribuir de forma isolada, tais resultados a reforma do ensino médio, são fatores que exigem atenção das políticas públicas educacionais, pois é importante refletir sobre os desafios que a nova reestruturação

impôs para a última etapa da educação básica. É nesse sentido, que as resistências contrárias à reforma do ensino médio não representam uma rejeição às iniciativas de mudanças na educação, mas sim, à forma como a reforma foi concebida e implementada, sem ouvir os envolvidos no processo educacional e também ignorando as grandes disparidades regionais e as limitações que as instituições de ensino públicas enfrentam no cotidiano escolar.

Todos esses fatos exigem uma análise aprofundada a respeito das mudanças propostas para um país tão desigual no que refere às condições materiais e isso reflete na estrutura das escolas nos diferentes contextos, bem como verificar os impactos reais da reforma, perante as disparidades educacionais existentes, visto que muitos fatores são indicativos de dificuldades frente às mudanças propostas, como as condições estruturais e sociais que afetam a implementação eficaz das políticas educacionais. Diante disso, a reforma exige um debate aprofundado a respeito dos caminhos a serem seguidos para se garantir uma educação de qualidade e inclusiva em todo o Brasil.

Ademais, essas mudanças legislativas ressaltam o papel das políticas públicas como instrumentos de transformação, mas não sem gerar manifestações intensas. Cada fase da reforma foi marcada por intensos debates sobre seus efeitos no cenário educacional de um país marcado por desigualdades educacionais históricas. A análise dos marcos regulatórios não apenas revela as intenções do texto legal, mas também evidencia lacunas, tensões e mudanças de paradigma que moldaram a estrutura do ensino médio ao longo dos anos. Embora o governo tenha anunciado que a reforma iria modernizar o currículo, ao flexibilizá-lo, levantou questionamentos a respeito da equidade de sua aplicação, especialmente no contexto de um sistema educacional já desigual, que enfrenta problemas estruturais, financeiros e pedagógicos.

Este quadro coloca o ensino médio em um espaço de tensões e possibilidades. Isso porque, historicamente, a etapa foi palco de disputas que refletem aspectos políticos, econômicos e sociais. Caetano e Alves (2020, p. 273) argumentam que a educação está permeada por ideologias dominantes disseminadas por grupos poderosos, compostos por “elitismos, coronelismos e autoritarismos, em que a classe economicamente privilegiada possui a hegemonia quase absoluta”. Esses aspectos favorecem a formação de uma classe que tem acesso a estudos superiores, enquanto a classe trabalhadora é secundarizada pelos governantes, e suas trajetórias são marcadas pelos interesses econômicos, e direcionadas ao mercado de trabalho, por

meio de cursos técnicos e profissionalizantes. No contexto da reforma do ensino médio, a afirmação das autoras se materializa na lógica dos itinerários formativos, que propõem a flexibilização do currículo. Dessa forma, ao invés de criar igualdades de oportunidades, reforçam a dualidade existente no ensino médio, ou seja, ensino superior para os ricos e cursos técnicos e profissionalizantes para a classe trabalhadora, conforme afirmam as autoras:

Estrutural da educação dos ricos, para continuidade dos estudos; formação propedêutica, para pensar a direção da sociedade, versus educação dos pobres, com cursos técnicos e profissionalizantes, como terminalidade dos estudos, a partir de uma visão utilitarista e simplificadora. (Caetano; Alves, 2020, p.723).

As pesquisadoras apontam que as políticas públicas não estão neutras, pois se cria uma dualidade na oferta da educação, e o setor educacional é utilizado para controlar a sociedade, sob a influência do regime neoliberal, que rege a sociedade capitalista, uma vez que elas são elaboradas com a intencionalidade de controlar o conteúdo que será ensinado nas instituições de ensino.

Dessa forma, a escola reflete o poder econômico vivenciado na sociedade contemporânea, o qual favorece grupos prioritários e detentores do poder. Por isso, busca-se por uniformidade na forma de pensar da classe trabalhadora, enquanto um pequeno grupo de eleitos pelo poder possui acesso ao ensino voltado à continuidade dos estudos superiores. Essa dinâmica concretiza uma hegemonia cultural, disseminada por grupos elitistas. Assim, as reformas, ao invés de promoverem transformações benéficas, causam conflitos que não são novos no setor educacional.

Caetano e Alves (2020, p. 273) apontam que, com a abertura democrática na década de 1980, o Brasil passou a sofrer várias “influências externas”, todas decorrentes das políticas neoliberais, surgidas em países de primeiro mundo da Europa e América do Norte. As pesquisadoras afirmam que todo o processo neoliberal é influenciado por organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, etc., que influenciam políticas públicas capazes de impactar os sistemas educacionais, inclusive o brasileiro. Com a proposta de estado mínimo do regime neoliberal, o privado passa a administrar o público, visto como uma empresa, e os direitos sociais se tornam secundários. Harvey (2005) afirma que:

Quanto mais se precariza o serviço público, mais se busca o serviço privado. E a lógica de mercado como parâmetro de qualidade acaba definindo o conteúdo das políticas. Questões de formação humana integral, omnilateral, são substituídas por formação para o mercado de trabalho e objetivos como justiça social sendo gradualmente convertidos em objetivos de eficiência e racionalidade de mercado. Harvey (2005, p. 77)

As parcerias público-privadas, avaliação por resultados, terceirização e privatização indicam as influências neoliberais, que criam leis restringindo os direitos das escolas e determinando o fazer pedagógico, tirando, dessa forma, a autonomia dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Silva *et al.* (2023) ressaltam que:

A escola secundária/média carrega múltiplos sentidos que expressam a complexidade desse nível de ensino. Esses sentidos às vezes se complementam na definição de políticas educacionais, em especial as que tomam o currículo como objeto, e outras se entrelaçam de forma bastante conflitante. Silva *et al.* (2023, p. 3)

Conforme os autores, esses múltiplos sentidos refletem a complexidade do ensino médio, tanto em sua concepção, quando inserida nas políticas públicas, quanto, na prática, do currículo escolar. Nesse sentido, essa multiplicidade de sentidos, segundo Silva *et al.* (2023), volta-se às vezes para os jovens, em sua formação integral, outras para o país, no sentido de promover equidade e, ainda, para o mercado de trabalho, em atendimento ao setor financeiro e capitalista. Silva *et al.* (2023, p.3) citam que “todos esses sentidos estão presentes, explícita ou implicitamente, de forma conflitiva e, por isso, é tão difícil falar da identidade do ensino médio da e para a juventude”. Isso porque os diversos sentidos atribuídos a esta etapa de ensino estão voltados para diferentes interesses e sentidos, formando, conforme afirmam os autores, um palco de disputas.

Caetano e Alves (2020), tomando como base as contribuições de Dale (2004), recordam que as atuais reformas educacionais brasileiras integram uma agenda global, que propõe uma nova forma de estruturar o setor educacional. Essa agenda propõe diversas mudanças, que incluem a parceria entre o setor público-privado e a administração por resultados, o engajamento voluntário, a filantropia, a terceirização e outras formas de privatização, que têm impactos na educação e na escola, favorecendo o setor mercadológico. Essas estratégias, segundo os autores, são a

ligação de instituições neoconservadoras com recomendações de militarização de escolas e ainda “pela elaboração de leis que visam cercear o direito à educação e seu processo pedagógico.” (ibidem, p. 721). Essas mudanças resultam na privatização da educação, ou seja, ocorre interferência no processo pedagógico de forma restritiva. Com isso, ocorre a influência de instituições privadas aos órgãos públicos também por meio da terceirização da educação, a qual, por lei, deve ser garantida de forma pública e gratuita e de qualidade para todos. Por fim, as autoras apontam que tais reformas são superficiais porque são apresentadas como soluções universais, mas não têm consistência e sobretudo desconsideram as especificidades da educação brasileira.

A proposta de reforma do novo ensino médio reflete uma forma de ideologia utilizada pela classe dominante, que se vale de diversas instâncias da sociedade para promover seu domínio em questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Com o avanço dessa influência dominante, surge uma nova concepção de mundo, pois há um alinhamento de pensamentos e interesses entre os membros da sociedade. Chauí (2016) argumenta que ideologia envolve pensar, agir, querer e sentir:

1. Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. [...].
2. O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais [...].
3. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social. [...].
4. É nuclear, na ideologia, que ela possa representar o real e a prática social através de uma lógica coerente. A coerência é obtida graças a dois mecanismos: a lacuna e a “eternidade”. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um “fato natural” ou como algo “eterno”. [...].
5. A anterioridade do corpus, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social). Por esse motivo, uma das operações fundamentais da ideologia consiste, segundo Claude Lefort, em passar do discurso de ao discurso sobre. [...]. (Chauí, 2016, p. 247-248).

Segundo a autora, ideologia é um conjunto de imagens predefinidas que prescrevem como pensar, agir, querer e sentir, moldando antecipadamente as ações e sentimentos individuais e coletivos. Com isso, há um consenso de ideias que se estabelecem na sociedade, ocultando as suas origens reais, mas favorecendo os interesses dos disseminadores da ideologia, que, consoante a autora, são os da classe dominante.

Para Chauí (2016), a ideologia cria um imaginário coletivo que se apresenta como uma verdade dentro da sociedade que a adota. Esse imaginário é sustentado por lacunas e silêncios, ou seja, pela omissão de certos aspectos e pela não problematização de outros. Assim, a ideologia só consegue perdurar se sua gênese estiver oculta e não for discutida publicamente.

A reforma do ensino médio representa uma ideologia que tem se instalado na sociedade, com muitos acreditando que o ensino médio integrado é a solução para a última etapa da educação básica. Entretanto, o MEC, sob a gestão do então Ministro Milton Ribeiro e Presidente Jair Messias Bolsonaro, criaram o Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional (FTP), o qual faz uma distinção clara entre a habilitação técnica e a qualificação profissional. Como habilitação técnica, envolve um estudo abrangente, integrando teoria e prática numa área específica. Já a qualificação profissional técnica refere-se a cursos mais curtos que visam capacitar os indivíduos e facilitar sua rápida inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, tanto a qualificação quanto a habilitação representam diferentes tipos de formação, definindo o percurso que o estudante seguirá durante ou após o ensino médio. Na primeira situação, ao concluir o ensino médio, o estudante obtém um certificado de curso técnico ou certificados de qualificações profissionais técnicas. Por outro lado, a especialização profissional técnica é um curso que pode ser realizado após a conclusão do curso técnico, oferecendo a possibilidade de aprofundamento dos estudos na área, não envolvendo, portanto, a possibilidade de uma qualificação profissional.

1.2. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Embora a educação seja uma característica inerente ao ser humano, conforme afirma Severino (2006), desde os primórdios, o processo de capacitar pessoas sempre esteve ligado ao atendimento das demandas econômicas de cada época. No contexto

do capitalismo, essa relação se intensificou, sendo que o mercado passou a exigir trabalhadores especializados para suprir as necessidades dos diferentes modos de produção existentes, visando melhorar os recursos financeiros de grupos elitistas e melhorar o poder econômico e social. Dessa forma, mesmo a educação sendo essencial para o desenvolvimento e formação humana, ela tem sido historicamente utilizada para atender às necessidades produtivas e interesses econômicos dos grupos dominantes.

Nesse sentido, com o avanço do capitalismo e mais tarde com a Revolução Industrial, a relação entre educação e mercado de trabalho se intensificou ainda mais, uma vez que as demandas econômicas passaram a moldar a formação profissional, direcionando-as para atender às necessidades das linhas de produção da sociedade em ascensão. Todo esse processo se destacou na modernidade, com a evolução tecnológica, que se destacou nas organizações do trabalho e na definição dos trabalhadores que o mercado necessitava.

Todo esse processo conduziu o setor educacional a afastar-se da busca pelo conhecimento, pela formação em sentido amplo, e ser utilizado como uma estratégia para a formação integral dos indivíduos. Desse modo, o setor educacional passou a priorizar o desenvolvimento de competências específicas, que pudessem ser imediatamente aplicadas ao processo produtivo. Então, passou a focar na formação de mão de obra qualificada, visando atender às demandas do mercado de trabalho cada vez mais exigente, em detrimento de uma educação voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em sua plenitude cognitiva, social e emocional.

Esta nova perspectiva, direcionada para a educação, restringiu a possibilidade de se alcançar uma educação crítica e uma formação integral para os jovens, bem como a participação ativa deles na sociedade. Este alinhamento da educação aos interesses econômicos tira da educação a possibilidade de transformação e evolução dos homens e passa a seguir a lógica do resultado, medida pelas competências que possam ser utilizadas no mercado capitalista. Assim, a educação deixa de atuar para a formação de jovens conscientes e reflexivos da realidade que os cercam.

No quesito formação profissional, Vieira e Souza Junior (2017, p. 9) afirmam que há distinção entre os tipos de ensino:

Os cursos técnicos de nível médio podem assumir diferentes formatos: integrado, que inclui formação profissional e ensino médio em um único curso;

concomitante, com cursos distintos ao mesmo tempo; e subsequente, que corresponde à formação profissional após conclusão do ensino médio. Desta forma, a educação profissional se diferencia tanto da educação formal quanto da não formal, constituindo uma terceira via no processo de desenvolvimento da pessoa. .

Vieira e Souza Junior (2017) ressaltam que a educação profissional é ampla e possui várias vertentes, ou seja, não é homogênea e se estrutura dependendo da finalidade pedagógica ou econômica que se busca atingir, sendo as etapas: integrado, concomitante e subsequente no ensino técnico da atualidade brasileira. São abordagens distintas da educação formal e não formal, tendo em vista que, no integrado, ou seja, em conjunto, abordam mais de uma área do conhecimento. Concomitantemente, de forma simultânea, em duas instituições ou em turnos diferentes e, subsequentemente, após o término do ensino médio, estas três etapas diferem do ensino médio regular da formação profissional, tendo em vista que, muito além do profissional, possui o papel estratégico definido na sociedade de formação na última etapa da educação básica envolve o crescimento pessoal.

Vieira e Souza Junior (2017) desenvolveram uma pesquisa a respeito da educação profissional no Brasil, tendo o percurso histórico perpassado entre os anos de 1785 até 2014:

Figura 2 – Percurso histórico da educação profissional



Fonte: Vieira e Souza Junior (2017)

A linha de tempo da Educação Profissional apresentada é baseada numa pesquisa conduzida por Vieira e Souza Junior (2017), e ilustra o desenvolvimento histórico dessa etapa de ensino no Brasil, destacando marcos relevantes desde o século XVIII até os dias atuais. Cada evento mostra a evolução da educação profissional e as variadas tentativas de integrar a educação profissional às demandas econômicas, políticas e sociais do país, evidenciando sua conexão com a modernização e as demandas do mercado de trabalho.

Com base nas pesquisas de Frigotto (2007), verifica-se que, apesar das diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, a universalização e a democratização do ensino médio não são prioridades nas políticas públicas atuais. No Decreto nº 2.208/97, foi reforçado o dualismo educacional, que estabeleceu a separação entre a educação regular e técnica, e enfraqueceu as iniciativas de ensino médio integrado, especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET. Com isso, prejudicou o desenvolvimento de uma educação politécnica que integrasse ciência, tecnologia e trabalho.

Segundo Frigotto (2007, p. 1139), o acesso ao ensino médio é marcado pela exclusão e desigualdade social e regional. Nesse sentido, um recente relatório sobre ensino médio no campo mostra a ausência quase total de escolas que ofertam a última

etapa da educação básica nas áreas de Reforma Agrária. Com efeito, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), feita pelo Inep em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apontou que, entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio (Frigotto, 2007, p.1139).

Outros pontos críticos apontados por Frigotto (2007) foram o déficit de professores e a redução nas matrículas, ou mesmo a migração dos anos do ensino médio regular para a educação de jovens e adultos. O autor também aponta que a educação básica nunca foi prioridade nacional:

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo, que é o que agrega valor e efetiva competição inter capitalista. (Frigotto, 2007, p. 1136).

O autor é contundente quando apresenta que, historicamente, a educação básica e profissional não foi priorizada como direito fundamental no país, sempre ocorrendo desigualdades entre as classes trabalhadoras, em benefício das classes dominantes. Isso porque a educação sempre foi delimitada entre as classes sociais, pois a educação foi restringida e fragmentada nas diferentes regiões e públicos da educação pública. Nesse contexto, a educação não é vista como necessária para que a sociedade se desenvolva. Ao invés disso, busca-se controlar a maneira de pensar dos estudantes, visando a um controle social, e a educação para esse público se restringe a uma qualificação de trabalhos precarizados. Nesse processo, ocorre a supremacia dos interesses das classes dominantes, gerando mais desigualdades sociais.

CAPÍTULO 2

ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LEI Nº 13.415/2017: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NAS DIFERENTES LEGISLAÇÕES

Há oito anos, o MEC anunciou a reforma do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016¹. Três anos após seu anúncio inicial, o Governo Federal reafirmou essa iniciativa por meio de propagandas veiculadas na grande mídia, tendo em vista ampliar o ganho de legitimidade da reforma após profundas resistências que continuam organizadas até os dias atuais.

Em suas campanhas publicadas entre 2016 e 2021, o Governo utilizou-se de uma narrativa entusiasta, afirmando ser a reforma do ensino médio uma promessa vantajosa para as juventudes brasileiras. Tais propagandas anunciavam frases como "*Vai dar certo, eu sei!*" e "*a mudança começou*", apresentando a reforma como uma proposta inovadora.

Em uma dessas propagandas, uma adolescente aparece falando para os colegas: "É real, agora a gente vai poder escolher em qual área de conhecimento quer se aprofundar." E é respondida por um colega: "e até escolher fazer uma formação profissional e tecnológica." (MEC, 14 de julho de 2021). Em ambas as falas, tal excerto não corresponde à realidade. Consoante ao conteúdo da Lei nº 13.415/2017, os itinerários formativos seriam ofertados mediante o contexto local e a disponibilidade dos sistemas de ensino, desobrigando a multiplicidade desta oferta e limitando-a, desse modo, à escolha dos estudantes. Ainda conforme o proposto pela lei, a oferta dos itinerários formativos não qualifica nem certifica os estudantes, seja pela baixa carga horária, pela não articulação desta oferta com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja pela possibilidade de sua oferta em formato a distância. A desregulamentação e a condição de oferta remontam à farsa de sua propaganda.

Outra informação posta neste tipo de propaganda pode ser percebida em discursos feitos por docentes. Neles, há falas do tipo: "E nós, professores, vamos ajudar vocês a construir um projeto de vida. Prepará-los para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. A qualidade da educação vai dar um salto!"

¹ A propaganda feita pelo governo no período pós-apresentação da MP 746/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Entretanto, na realidade, as disciplinas do projeto de vida são ministradas por professores, que, na maioria das vezes, visam complementar a carga horária, a qual perdeu devido à diminuição das disciplinas obrigatórias. Em outras ocasiões, são ministradas por professores com notório saber, conforme admite a Lei nº 13.415/2017, em seu artigo 61, que profissionais com experiência, com conhecimento reconhecido, podem ministrar aulas em conteúdos de sua formação ou das experiências práticas adquiridas, afirmativa essa contraditória ao artigo 62 da mesma lei, que rege:

Art. 62. A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio na modalidade normal. (Brasil, Lei 13.415/2017).

Antes da reforma, exigia-se exclusivamente licenciatura plena para o exercício da docência. No entanto, a reforma passou a permitir parcerias com outras instituições e a atuação de profissionais, incluindo a contratação de profissionais com notório saber para ministrar as aulas para os alunos do ensino médio, especialmente no que se refere aos itinerários formativos de educação técnica e profissional. É importante destacar que o exercício da profissão docente vai muito além da mera transmissão de conteúdos teóricos previstos pela BNCC. Conforme já mencionado, envolve a interação com a diversidade de sujeitos e a condução de variadas situações pedagógicas. Passos (2009, p. 4) menciona que:

O saber que o(a) professor(a) utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que possa se improvisar. Conforme vimos até aqui, mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma como o(a) professor(a) desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão.

Sendo assim, verifica-se que conhecimentos práticos não são suficientes para desenvolver as capacidades adequadas à complexidade desafiadora própria à execução de atividades pedagógicas cotidianas, que sempre são muito complexas e impostas ao trabalho docente. Passos (2009, p. 4) afirma que “para ser professor não é suficiente o domínio de um determinado conteúdo. Essa compreensão reducionista da profissão docente, aponta para algumas dificuldades pedagógicas”. O autor afirma que apenas dominar o conteúdo remete à prática tradicional de ensino, “engessada,

repetitiva, desmotivante, monótona” (Idem). Isso porque, além do conhecimento teórico, os professores necessitam de competências docentes que vão além do próprio processo de ensino.

Na referida propaganda, que iniciou sua divulgação pelo MEC no dia 17 de julho de 2021, em conjunto com a narrativa, foi também divulgado um *QR Code* direcionando o público para mais informações sobre o novo ensino médio.

Sete anos após a promulgação da Lei nº 13.415/2017, e passados alguns anos de sua implementação, muito se debate sobre o aprimoramento do ensino médio no Brasil a partir dos efeitos da referida política para as juventudes brasileiras.

A lei estabelece que, no período inicial de sua implementação, o ensino deve ser ofertado com uma carga horária total de 3.000 horas, sendo 1.800 horas dedicadas às disciplinas da BNCC e 1.200 horas reservadas para os itinerários formativos dos estados em todo o território nacional, resultando na necessária reformulação do currículo do ensino médio dos estados em todo o território nacional.

Tabela 1 - O ensino médio antes e depois da Lei nº 13.415/2017

ANTES DA REFORMA	Áreas do conhecimento	Disciplinas por áreas do conhecimento/ obrigatórias	Parte diversificada do currículo	Carga Horária anual	Formação Docente
	I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Art. 8º)	I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências	Parte diversificada ofertada pelos sistemas de ensino conforme as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB 9.394/96, artigo 26).	II - No ensino médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. (LDB nº	Licenciatura plena para atuação em sua área de formação.

		Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, Art 9º)		9.394/96, artigo 24)	
DEPOIS DA APROVAÇÃO DA REFORMA	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. (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, artigo 36)	Língua Portuguesa Matemática Língua Inglesa (Lei nº 13.415/2017, art.35) Incluiu-se também a obrigatoriedade de implementação da BNCC (Brasil, 2017)	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]. (Lei nº 13.415/2017, art. 36)	“§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do <i>caput</i> deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.” (Lei nº 13.415/2017, artigo 24).	Licenciatura plena para atuar em sua área de formação, havendo a possibilidade de formação não acadêmica para profissionais ligados à oferta do itinerário de educação técnica e profissional, considerando seu notório saber (Lei nº 13.415/2017, art. 6º)

Fonte: elaborado pela autora, com base na LDB 9.394/96, na Lei nº 13.415/2017 e na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

O quadro acima demonstra a transição do currículo escolar do ensino médio antes e depois da reforma. Nas áreas do conhecimento, é acrescentada a Formação Técnica e Profissional, a qual visa criar o desenvolvimento de competências alinhadas ao mercado de trabalho. Outro aspecto apontado no quadro é a diminuição das disciplinas obrigatórias, pois, na nova proposta, são obrigatórias apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa.

Na reforma, é evidenciada a valorização da parte diversificada do currículo. O quadro também aponta que a carga horária é reduzida para as disciplinas dispostas na BNCC, havendo um aumento na oferta da parte flexível do currículo. Silva (2023, p. 4) aponta que o currículo escolar possui diversas compreensões e “é sempre tema de

disputas e controvérsias” . No entanto, sempre simboliza “as dimensões de poder e de disputas por hegemonia” (Idem) e há muitas reinterpretações e recontextualizações nos sentidos e significados que lhe são impostos, fator que provoca distanciamento entre a proposta original e suas reinterpretações.

2.1. O CONCEITO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA LEGISLAÇÃO QUE REGE O ENSINO MÉDIO EM ÂMBITO NACIONAL

A possibilidade de formação humana, no contexto das políticas públicas educacionais, está preconizada na LDB nº 9.394/96, pois estabelece princípios que orientam a organização do Ensino Médio também e destaca a importância de a educação atuar na formação de indivíduos em todos os aspectos humanos (cognitivo, social, ético, cultural, emocional), criando possibilidades que conduzam os educandos a pensar de forma crítica e independente, questionando o meio em que vive para atuarem em sociedade de forma ética, responsável e participativa. A proposta da LDB difere do método tradicional de ensino, no qual o estudante é apenas um mero receptor de conteúdo. Na proposta da lei, o estudante é reconhecido como sujeito em seu processo formativo.

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que cria normativas para o novo ensino médio - NEM, seus idealizadores, abrangendo integrantes do governo federal daquele período, contando com o respaldo de setores empresariais e de algumas entidades da sociedade civil, que defendem a reforma do ensino médio, expuseram a expectativa de melhoria para a última etapa da educação básica. No entanto, a implementação da lei desencadeou um amplo debate, marcado por críticas significativas de boa parte dos pesquisadores da área educacional, que apontaram para uma desregulamentação do ensino médio, manifestada em diversos aspectos, como a diminuição de carga horária dos conhecimentos gerais, historicamente consideradas cruciais para a formação integral do aluno e para o desenvolvimento do pensamento crítico, essa redução fragiliza a formação integral do aluno, pois restringe a aquisição de um repertório de conhecimentos fundamentais para sua formação humana e atuação na sociedade como cidadão.

A lei também oportuniza o ensino em EAD, uma possibilidade que levanta preocupações, tendo em vista que essa prática foi utilizada durante a pandemia do

Coronavírus e comprovada por estudiosos, que causou déficit de aprendizagem em diferentes etapas educacionais.

Outro ponto relativo às alterações curriculares propostas pela reforma do ensino médio, foi a introdução de notório saber, o que levanta questionamentos com relação à equivalência do fazer pedagógico por um profissional com notório saber e outro com formação em sua área de atuação e a garantia de um ensino de qualidade.

Embora a normativa do NEM tenha apresentado uma organização curricular promovendo a flexibilização com a utilização de itinerários formativos, as raízes desses conceitos estão entrelaçadas a documentos anteriores à reforma do ensino médio, mas com outros objetivos educacionais. Hoje, a concepção distancia-se do que representavam os sentidos anteriores à reforma, pois antes a ideia de diversificar o currículo por meio de percursos formativos era realizada visando equilibrar a formação para o trabalho, formação humana e continuidade dos estudos. Verifica-se que a reforma propõe uma ruptura com as concepções anteriores, levantando questionamentos a respeito da real importância da parte diversificada do currículo para a formação integral do aluno e para uma educação pública equitativa, na atual conjuntura da reforma. Essa desregulamentação implementada altera a estrutura, a organização curricular e a própria concepção de ensino médio.

Ao longo da história do ensino médio, a concepção de itinerários formativos passou por várias idealizações, na LDB nº 9.394/96 Art. 39 é preconizado que “os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (Brasil, 1996). É importante salientar que, no documento, os itinerários estão relacionados ao ensino profissional e tecnológico, e refletem uma construção coletiva, respeitando as necessidades locais e a organização própria dos sistemas de ensino, no contexto da educação profissional.

Verifica-se que enquanto a LDB (1996) direcionava os itinerários formativos para educação profissional e tecnológica, com uma lógica de formação técnica direcionada ao mercado, a reforma do ensino médio apropria-se desse sentido, inserindo-o na educação básica e consequentemente no ensino médio regular, representando uma aproximação da última etapa da educação básica com às demandas do mercado de trabalho, tal como era previsto na educação profissional em 1996. Essa transposição de sentidos levanta questionamentos e tensões quanto aos

interesses da reforma do ensino médio, isto porque, a atual conjuntura indica uma dimensão instrumental para o setor educacional.

Quando se tratava da formação humana e plena do indivíduo, a Resolução nº 3/2018 define “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2018). Entretanto, a reforma direciona o ensino médio em duas vertentes: formação geral (encurtada) e formação técnica e profissional de nível médio, nesse contexto verifica-se que a normativa preconiza um projeto de vida, porém, como pensar um projeto de vida em uma legislação marcada por contradições quanto a formação integral do aluno, inserida em uma sociedade que já enfrenta diferenças de classes e desigualdades estruturais.

Em suma, a proposta de projeto de vida apresenta limites, pois não há igualdade de oportunidades, preconizada nas propagandas eleitorais que anunciaram a reforma do ensino médio. Isto posto, verifica-se que os itinerários formativos, ponto central da reforma, operacionalizam e restringem o que é proposto para o aluno desenvolver seu denominado projeto de vida, que se torna individualizado e fora do contexto social do aluno, assim, apesar da divulgação de direito de escolha os percursos de conhecimento foram pré-definidos pelos elaboradores da reforma.

Outra normativa que conceitua os itinerários formativos, em outro sentido anterior à legislação do NEM, é o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regula e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu Art. 3º, o Decreto considera “itinerário formativo ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2004). A referida normativa reforçou a integração e a continuidade na formação, fortalecendo a ideia de que a educação profissional deve oferecer não apenas uma qualificação inicial, mas também oportunidades para o desenvolvimento progressivo e articulado ao longo da vida.

Posteriormente, a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, buscou redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Apesar de não conceituar os itinerários formativos, expressa, em seu Art. 1º, § 1º, do seguinte

modo: “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (Brasil, 2008). Ao citar os termos itinerários formativos, a normativa reforça os princípios de flexibilização e contextualização na oferta educacional voltada para a educação profissional técnica de nível médio.

Em seguida, na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, o termo itinerário formativo é conceituado 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” (Brasil, 2012). A normativa destacou a importância da flexibilização e contextualização na adequação curricular dos alunos da educação profissional. A flexibilização está relacionada à possibilidade de adaptar os percursos educacionais, e a contextualização garante a organização dos itinerários formativos alinhados às realidades locais e regionais dos alunos. A normativa ainda ressalta a importância da formação integral, relacionada e articulada entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas.

Na sequência histórica das políticas públicas brasileiras, que tratam da parte flexível do currículo, esta é mencionada novamente na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Embora a normativa não forneça uma conceituação detalhada dos termos itinerários formativos, ela ressalta características importantes do papel da parte diversificada no currículo do ensino médio. Eles são citados em dois momentos. Primeiro, no art. 36, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos” (Brasil, 2016) e, depois, no parágrafo 10, do mesmo artigo, “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilita ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o *caput*.” (Brasil, 2016). A regulamentação estabelece que os itinerários não comporão a BNCC, pois serão individuais e que, além disso, tais instrumentos podem ser cursados após a conclusão do ensino médio.

No *site* do MEC, na seção de perguntas e respostas, também é possível

encontrar a conceituação dos termos itinerários formativos como um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. (Brasil, 2024a). Isso posto, é possível verificar que é possibilitado trabalhar com os itinerários de maneira informal, e sem, necessariamente, ser obrigatório que ocorra em sala de aula. Na plataforma, ainda é possível constatar a prerrogativa de que as instituições de ensino terão a liberdade de escolher os percursos formativos que serão oferecidos, levando em conta um processo que envolva toda a comunidade escolar.

Além das políticas públicas educacionais, pesquisadores de diferentes localidades do país desenvolveram pesquisas a respeito da parte flexível do currículo. Teixeira *et al.* (2017) definem os itinerários formativos, remetendo-se à trajetória de seu uso para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando-os do seguinte modo:

Os itinerários formativos indicam os caminhos possíveis que um estudante pode seguir sua trajetória acadêmica e de formação. É 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. O Itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades que podem ser articuladas dentro 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 e serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente. (Teixeira *et al.*, 2017, p. 61).

A partir do trecho, percebe-se que a menção aos itinerários formativos na LDB e nas demais políticas públicas brasileiras anteriores a 2016 continuaram conferindo legitimidade ao conceito, direcionando-os à educação profissional. Entretanto, na Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem a reforma, o conceito de itinerários formativos é ampliada, pois há uma junção imposta às modalidades de ensino médio e educação profissional, de forma integrada, ou seja, a educação profissional é incorporada ao escopo da educação básica, revelando um novo paradigma na concepção das finalidades do ensino médio brasileiro, pois a educação torna-se instrumental, e a formação do pensamento crítico perde lugar para a lógica da

empregabilidade e preparação para o mundo do trabalho.

No entanto, é fundamental questionar o sentido dos termos utilizados na reforma do ensino médio: itinerários formativos e projeto de vida, aplicados na educação básica, sob forte influência da lógica do mercado, pois compreender essa intencionalidade na mudança dos conceitos, entende-se a negligência aplicada em aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos jovens, como sua autonomia intelectual, isto porque, a lógica instrumental de uma concepção de itinerários formativos e projeto de vida coloca o setor educacional em uma posição de formadora de mão de obra para a empregabilidade, pois desconsidera as reais necessidades formativas dos jovens, sendo que a ênfase no mercado de trabalho, desvaloriza a formação integral dos jovens.

O ponto que chama atenção na análise é que, em todas as normativas anteriores a 2016, a parte diversificada do currículo se manifesta por meio da construção de itinerários formativos, como eixos tecnológicos, trajetórias e etapas formativas, que a parte diversificada é ofertada conforme os documentos, buscando atender às diferentes demandas regionais e sociais, vinculadas à educação profissional. Com a reforma do ensino médio promovida pela Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente consolidada pela Lei nº 13.415/2017, os itinerários formativos passaram a ser incorporados ao ensino médio regular, sendo adaptados para permitir flexibilidade no trajeto escolar.

Após esse processo, a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, conceitua os itinerários formativos como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas” (Brasil, 2018). A diferença nessa normativa é que os itinerários são elaborados e inseridos no ensino médio, período em que se deve trabalhar a formação integral do aluno, sendo a última etapa da educação básica.

Verifica-se que, a partir da reforma do novo ensino médio, em 2017, os itinerários deixaram de ser exclusivos da educação profissional e foram ressignificados para se tornarem componentes essenciais do currículo do ensino médio. Sendo assim, o art. 36, da Lei nº 13.415/2017, cita que o currículo do ensino médio passa a adotar componentes da BNCC e por Itinerários Formativos, “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". (Brasil, 2017, art. 36). Nesse novo escopo do currículo escolar do ensino médio, os itinerários formativos são apresentados como um conjunto de disciplinas, projetos e práticas pedagógicas que permitem aos estudantes cursá-los durante ou depois da conclusão da educação básica, a qual é finalizada no ensino médio. Nessa mudança de concepções que se dá para a parte diversificada do currículo, os itinerários formativos, que inicialmente estavam restritos à educação profissional, passam a integrar a formação acadêmica com a formação técnica e profissional. Ressalta-se que a LDB/1996 rege que, no ensino médio, deve ser trabalhada a formação integral do aluno, contemplando aspectos físicos, sociais e emocionais, propiciando uma visão crítica e atuante para o desenvolvimento humano. Isso posto, compreende-se uma contradição de interesses entre a finalidade da formação integral descrita na LDB/1996 e a oferta de itinerários que formam para o mercado de trabalho.

Em suma, a concepção de itinerários formativos evoluiu com raízes na flexibilização curricular e na adaptação às demandas educacionais e econômicas contemporâneas voltadas para a formação técnica e profissional. No contexto do ensino médio, os itinerários formativos representam uma tentativa de agentes privados formarem trabalhadores como mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Para formalizar todo o processo da reforma do ensino médio, o MEC instituiu a Portaria nº 649/2018 com o intuito de criar normativas para a participação das Secretarias de Educação dos estados e Distrito Federal.

2.2. PORTARIA Nº 649/2018: PARTICIPAÇÃO DAS REDES

A Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, assinada pelo então Ministro de Estado da Educação, Rossieli Soares da Silva, instituiu o Programa de apoio ao novo ensino médio, visando apoiar as Secretarias de Educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e execução do Plano de Implementação do novo currículo, resultando na oferta de diferentes itinerários formativos e na ampliação de carga horária para mil horas anuais, sendo um documento norteador para a implantação do novo ensino médio. Para isso, a norma regulamentar estabelece ações para a

implementação da reforma, sendo estipulados quatro eixos:

I - apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; II - apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; III - apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo FNDE, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio; IV - formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018. (Brasil, 2018).

Para o apoio técnico à implantação de escolas-piloto, é determinado que esse apoio ocorra, em 2019, com 30% das escolas participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dos participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, escolares de ensino médio em tempo integral, escolas que possuam jornada diária de cinco horas.

Apesar das contradições existentes entre a preparação para a formação integral dos alunos, que deve ocorrer durante a educação básica, e a implementação da reforma do ensino médio, com o foco na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, a Portaria nº 649/2018 destaca, no art. 6º, a promoção da equidade, reforçando que a implementação do novo ensino médio deve contemplar estratégias que considerem as diferenças entre áreas urbanas e rurais, bem como aspectos de gênero, sociais, étnico-raciais. Isso posto, verifica-se uma contradição maior ainda entre interesses tão distintos, estando de um lado a preparação do educando para a formação integral, do outro, a preparação do aluno para o mercado de trabalho.

Em suma, a Portaria determina que o processo de implementação deve respeitar as dimensões de planejamento pedagógico, capacitação técnica e pedagógica das equipes envolvidas e monitoramento contínuo de todo o processo de implementação, verificando as demandas regionais. Também disponibiliza um modelo de Termo de Compromisso para assinatura, prevendo assistências técnicas, disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão, ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do plano de implementação do novo ensino médio das redes públicas de ensino estaduais e distrital, desde que obedeçam aos critérios preestabelecidos anteriormente na Portaria nº 649/2018. Dessa forma, a implementação das redes deve

obedecer às seguintes dimensões:

I - diagnóstico da rede, contemplando dados e informações sobre docentes (formação, disponibilidade e modulação), infraestrutura escolar, transporte escolar, dentre outros, e diagnóstico sobre parcerias potenciais, perspectivas do mundo do trabalho e expectativas dos estudantes; II - objetivos e metas anuais para a ampliação da carga horária e para a oferta de currículos flexíveis com itinerários formativos, em todas as escolas de ensino médio; III - (re)elaboração dos currículos estaduais e distrital; IV - formação continuada com foco na construção de itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados até 2023 e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal; V - estrutura administrativa e pedagógica, logística de transporte e infraestrutura física e tecnológica; VI - articulação com parceiros locais, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos sobretudo o de formação técnica e profissional; VII - comunicação para informar à comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio; VIII - mobilização da comunidade escolar; IX - marcos legais - revisão e adequação dos normativos estaduais; X - matriz que deve contemplar indicadores. (Brasil, 2018).

Referente ao inciso X, é solicitado que a matriz contemple os seguintes indicadores:

Tabela 2 - Matriz curricular: contemplação das redes

a) escolas que ofereçam, no mínimo, 1.000 horas de aula por ano.
b) alunos matriculados em escolas com carga horária mínima de 1.000 horas anuais.
c) escolas que disponibilizam ao menos duas opções de itinerários formativos aos estudantes.
d) alunos matriculados em escolas que oferecem no mínimo duas opções de itinerários formativos.
e) matrículas de estudantes do sexo masculino e feminino distribuídas entre os diversos itinerários formativos disponíveis.

f) escolas que oferecem itinerários formativos focados na educação técnica e profissional.
g) alunos matriculados em cada tipo de itinerário formativo oferecido pelas escolas.
h) escolas situadas em áreas rurais, indígenas e quilombolas que implementaram o novo ensino médio.
i) alunos matriculados no período noturno do ensino médio.
j) plano detalhado, por meio de cronograma, com as etapas e prazos para a implementação completa do novo ensino médio nas escolas, incluindo metas anuais e responsáveis por cada ação.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.

Esses indicadores foram utilizados como parâmetros para monitorar e avaliar a efetividade da implementação do novo ensino médio, em atendimento ao estabelecimento das metas estabelecidas pela reforma. Isso posto, para o apoio técnico à implantação de escolas-piloto, é determinado que ocorra, em 2019, com 30% das escolas participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dos participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, escolares de ensino médio em tempo integral e escolas que possuam jornada diária de cinco horas. Sendo assim, a preparação para a reforma e os recursos financeiros são destinados apenas a um pequeno percentual de escolas da rede, e desde que atendam os critérios exigidos pela portaria.

Verifica-se que a Portaria nº 649/2018, ao estabelecer diretrizes para a implantação do novo ensino médio, fornece orientações para que as secretarias de educação implementem a reforma. É notório o grande desafio enfrentado pelos estados, uma vez que a reforma é destinada a todas as escolas das redes. Entretanto, a disponibilidade de recursos financeiros é destinada apenas a 30% das escolas, desde que se enquadrem nos padrões preestabelecidos pelo Programa. E, junto a este contexto, há exigência da capacitação efetiva dos profissionais e equidade na implementação entre as regiões, mesmo que os recursos não sejam destinados equitativamente para todas as instituições, as quais possuem diferentes realidades econômicas, socioculturais e geográficas.

Percebem-se várias discrepâncias entre o que estava previsto na legislação e a

realidade na implementação do novo ensino médio pelo próprio MEC, um exemplo é a Portaria nº 649 que previu, em 2018, a criação de um comitê para acompanhar e avaliar a implementação da reforma do ensino médio. Contudo, esse comitê só foi efetivamente criado em 2023, por meio da Portaria nº 2.092, de 7 de dezembro de 2023. Esse atraso de seis anos na criação do comitê pode ter prejudicado a implementação da reforma de diferentes formas, isso devido a fatores como: falta de monitoramento contínuo e a avaliação das dificuldades na identificação de problemas e a proposição de ajustes necessários para saná-los. Sendo a implementação de medidas corretivas tardia, possibilitou que acarretasse perda de tempo e recursos financeiros, que poderiam ser utilizados para aprimorar o processo, a exemplo as possibilidades de que existissem desigualdades na implementação da reforma entre as diferentes unidades da federação.

Verifica-se que, apesar de a Portaria nº 649/2018 estabelecer diretrizes para a implantação do novo ensino médio, fornecendo orientações para que as secretarias de educação realizem a reforma, é notório o grande desafio enfrentado pelos estados em relação à disponibilidade de recursos financeiros, destinados apenas a 30% das escolas que se enquadraram nos padrões preestabelecidos pelo Programa, além de exigir capacitação efetiva dos profissionais e equidade na implementação entre as regiões, tendo em vista as diferentes realidades e condições socioculturais das regiões brasileiras.

Após a determinação norteadora para as regras de execução do Plano de Implementação da reforma do novo ensino médio, por meio da Portaria nº 649/2018, o MEC emitiu um novo documento visando orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos por meio da Portaria nº 1.432/2018.

2.3. PORTARIA Nº 1.432/2018: REFERENCIAÇÃO PARA A APLICABILIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, foi promulgada para estabelecer os referenciais necessários para a organização das instituições educacionais, conforme regem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). A normatização, um desdobramento da Lei nº 13.415/2017, foi criada para regulamentar aspectos específicos relacionados à implementação dos itinerários

formativos para a estruturação do currículo escolar, em consonância com a reforma. Representa um documento operacional e norteador para as instituições educacionais-piloto elaborarem seus currículos. Dessa forma, a portaria estipula os seguintes eixos estruturantes.

Tabela 3 - Itinerários Formativos: Eixos Estruturantes

EIXOS ESTRUTURANTES	ÊNFASE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS	FOCO PEDAGÓGICO
Investigação Científica	Desenvolvimento de habilidades relacionadas à investigação e a prática científica.	Apropriação de conhecimentos científicos para poder participar da sociedade da informação, para intervir na realidade de forma crítica, reflexiva e produtiva.	Formar jovens críticos e éticos capazes de pensar e fazer cientificamente para atuar na sociedade.	Pesquisas científicas com foco no problema, hipóteses e na busca por soluções.
Processos Criativos	Capacidade dos estudantes de idealizar e realizar processos criativos.	Os jovens precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.	Aprofundar conhecimentos, ampliar habilidades e aplicar soluções criativas inovadoras.	Realização de projetos relacionados a competências criativas e expressivas, integrando artes, mídias e ciências.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Aprofundamento de conhecimentos em diversas áreas do conhecimento, à formação técnica e profissional, bem como à realização de projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente.	Formar agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.	Aprofundar conhecimentos, ampliar habilidades, mediar conflitos e propor soluções socioculturais.	Envolver estudantes em projetos socioculturais, promovendo transformações positivas nas comunidades.
Empreendedorismo	Expandir capacidade para empreender em projetos pessoais	Vencer as fragilidades e melhorar a	Aprofundar conhecimentos e habilidades para	Criar empreendimentos alinhados aos

	(autoconhecimento) ou produtivos.	confiança dos jovens, desenvolvendo habilidades para deparar-se e criar oportunidades em diferentes contextos.	empreender projetos pessoais, produtivos e tecnológicos.	seus projetos de vida, desenvolvendo autonomia, foco e determinação.
--	-----------------------------------	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

Esses indicadores, segundo a normativa, servem como parâmetros para acompanhar, monitorar e avaliar a efetividade da implementação do novo ensino médio e garantir o estabelecimento das metas estabelecidas na reforma. Todo o processo visa garantir que os estudantes desenvolvam competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho, tendo em vista a formação técnico-profissional moldada na reforma do novo ensino médio.

Após as normativas preparatórias para o recebimento dos recursos financeiros, a normativa estipula os eixos para os itinerários formativos. O MEC elabora novo documento, agora assinado pelo ministro da época, Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, advogado, teólogo e professor, que foi ministro no governo de Jair Bolsonaro de 2020 até 2022. Esse novo documento foi elaborado visando ser um norteador para coordenar a implementação da reforma do ensino médio.

2.4. PORTARIA Nº 733/2021: A NOVA ESTRUTURA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, institui o Programa Itinerários Formativos, abordando questões regulatórias para o funcionamento da última etapa da educação básica. A normativa modifica o currículo das escolas, inserindo os itinerários formativos (parte diversificada do currículo) com moldes, segundo o documento, direcionados ao desenvolvimento do projeto de vida dos jovens, à formação integral e à sua colocação no mercado de trabalho, sendo resultado de uma jornada que envolve diversos atores.

Durante o período de sua implementação da reforma do novo ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 propôs 3.000 mil horas para a última etapa da educação básica,

sendo 1.800 para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e 1.200 horas reservadas para os Itinerários Formativos. Na nova estrutura curricular, as disciplinas da BNCC, anteriormente individuais e específicas, na nova proposta, tornaram-se “organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (Brasil, 2017, art. 4). Esses arranjos foram estruturados por meio das seguintes áreas: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional. Além disso, a normativa propôs avaliação seriada ao longo do ensino médio, e também flexibilização do trabalho docente. A flexibilização permite que profissionais com notório saber em determinada área de conhecimento possam ministrar aulas no itinerário de educação técnica e profissional que compõem a proposta da reforma.

O NEM estrutura os Itinerários Formativos, ofertando “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Lei nº 13.415/2017, art. 4). Na prática, a escola se organiza internamente ou realiza parcerias com outras instituições formativas, visando à oferta dos itinerários. Essa dinâmica já foi utilizada anteriormente. No passado, as escolas “admitiam dois percursos relativos à formação escolar ao nível secundário: propedêutico (acesso a níveis superiores) e uma formação de caráter técnico-profissional” (Ramos, 2003, p. 1), ocorrendo uma desigualdade no acesso e na qualidade proposta para o ensino médio.

Para Cássio e Goulart (2022, p. 511), a reforma já estava sendo elaborada pelo CONSED em junho de 2015, bem antes da promulgação da Lei nº 13.415/2017, por meio da formação da Frente denominada Grupo de Trabalho do Ensino Médio (GT-EM), “organização fundamental na indução da implementação do NEM nas redes estaduais” (ibidem, p. 513), pois articulou parcerias e recebeu financiamentos de diversas entidades privadas, tais como o Instituto Unibanco e o Itaú BBA. Além dessas, outros parceiros incluíram o Instituto Natura, Instituto de Ensino Insper, Oi Futuro, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna, Vetor Brasil e Fundação Telefônica Vivo. Os autores citaram que:

Além de mobilizar as secretarias estaduais para a implementação do NEM com suporte dos GTs Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica – EPT (agora reunidos), bem como fazer a “articulação política com atores estratégicos (especialmente com MEC e CNE)” (FRENTE, 2019a, p. 8). A

centralidade das ações dos parceiros privados não é um elemento menor, visto que tais agentes assumiram tarefas específicas na implementação do NEM em todos os estados. (Cássio; Goulart, 2022, p. 511).

Essas instituições privadas cooperaram diretamente com a concepção e implementação da Lei nº 13.415/2017, e também com as demais normativas referentes à reforma do ensino médio emitidas posteriormente. Por outro lado, a coordenação nacional, representada pelos secretários estaduais do país, representantes das escolas públicas brasileiras, junta-se a empresas privadas para comporem a frente de implementação da reforma do ensino médio, que resulta em um contexto controverso. Isso porque interesses voltados para lucros e o mercado financeiro planejam e elaboram políticas públicas voltadas para a educação pública, a qual deve, conforme a LDB/1996, ser voltada para a formação integral e crítica do cidadão.

É importante salientar que a Portaria nº 733/2021 propõe quatro eixos para organizar a implementação dos Itinerários Formativos, que são: apoio técnico e financeiro às escolas; fomento às escolas-modelo; integração das redes; e monitoramento e avaliação da implementação do novo ensino médio. Os objetivos desses eixos são:

I - coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos; II - garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio, via PDDE, para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria; III - contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei n.º 13.005, de 2014; IV - atender ao disposto na Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017; V - contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais; VI - ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. (Brasil, 2021).

Consoante a Portaria nº 733/2021, a coordenação nacional visa garantir a implementação dos itinerários formativos em todas as escolas do território nacional, oferecendo apoio técnico e recursos adicionais apenas para as escolas selecionadas. Recorda-se que a lei da reforma do ensino médio é destinada a todos os jovens, porém, os recursos financeiros são destinados apenas às escolas-piloto, selecionadas

após apresentar os critérios da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. |

A Portaria nº 733/2021 também anuncia que, com a reforma do ensino médio, está colaborando com o cumprimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014): a meta 3, “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar [...] a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, p. 22). Ademais, auxilia na implementação da Lei nº 13.415/2014, que propõe a flexibilização do currículo, garantindo a qualidade. Para isso, um dos objetivos do programa, segundo a normativa, é possibilitar a aproximação entre as redes de ensino, visando à oferta dos itinerários para todos os alunos do ensino médio.

Esses objetivos do Programa Itinerários Formativos têm levantado diversos questionamentos, especialmente devido às particularidades de cada rede, município ou escola. Enquanto alguns municípios possuem apenas uma escola, outros enfrentam desafios com infraestrutura inadequada e a oferta enfrenta diversas barreiras, para garantir a implementação da reforma em todas as redes. Isso implica que, em tais contextos, os alunos podem não ter o direito de escolher e precisarão aderir ao que a rede oferece.

Outro aspecto relevante da Portaria nº 733/2021, elaborada dois anos após a implementação da Lei nº 13415/2017, refere-se aos recursos financeiros, primeiro eixo do Programa. Na prática, as instituições de ensino recebem do governo federal recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), regulamentado pelas Resoluções nº 5, de 18 de abril de 2023, e pela Resolução nº 6, de 4 de maio de 2023, além de outros recursos repassados pelos estados. Esses recursos, destinados para atender às necessidades imediatas das escolas selecionadas, podem ser utilizados tanto para custeio (despesas diárias) quanto para capital (investimento em infraestrutura), visando assegurar o funcionamento adequado das instituições. No entanto, eles muitas vezes são insuficientes para incorporar inovações tecnológicas e modernizar escolas, além de não conseguir otimizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Isso porque, devido à desigualdade econômica já existente no país, poucas escolas estão equipadas, com infraestrutura física e de recursos humanos necessários à adequação da reforma do ensino médio. Dessa forma, embora a propaganda oficial do governo federal promova “direito de escolha” e “igualdade de oportunidades” para todos, a realidade é que a Portaria nº 733/2021, em seu artigo 11, destina recursos apenas para as escolas selecionadas, independentemente da

condição da instituição escolar.

Supõe-se que, hipoteticamente, a oferta de itinerários formativos atendesse ao que foi anunciado pelo governo, como liberdade de escolha por parte dos educandos, e ainda entendendo suas necessidades. Assim, todas as redes deveriam estar com equipamentos, infraestrutura apta e recursos humanos qualificados que garantissem a permanência dos estudantes nas instituições escolares. No entanto, verifica-se que não houve planejamento que considerasse a diversidade das regiões brasileiras, distintas econômica, social, geográfica e culturalmente. Essa diversidade é resultado de um país miscigenado, construído a partir de diferentes povos. Sendo assim, os alunos ficam limitados ao que é oferecido pelas redes, restringindo o poder de escolha dos projetos de vida imaginados, divulgados pelos governos em suas propagandas governamentais.

A Portaria nº 733/2021 aponta ênfase para potenciais melhorias da reforma do novo ensino médio e para a implementação dos itinerários formativos. No entanto, falta na normativa uma discussão sobre a viabilidade desses projetos se concretizarem em escolas que apresentam especificidades que dificultam a efetivação da escolha dos itinerários formativos. O projeto de vida é um exemplo disso, visto que a Portaria nº 733/2021 normatiza que o projeto de vida proposto visa “contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2021). Mas não há, na normativa, ou mesmo na Lei nº 13.415/2017, “fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam prover referências aos profissionais da educação” (Silva; Danza, 2022, p. 3) para a utilização prática em sala de aula. Segundo os autores:

O projeto de vida é constituído na instância psíquica por meio da coordenação entre sistemas psicológicos, como os valores e a identidade dos sujeitos, cujo conhecimento é necessário para compreender a gênese do projeto de vida e sua construção. (Silva; Danza., 2022, p. 2).

Nesse sentido, a definição não aparece de forma clara nos documentos, apesar de que a compreensão da origem e objetivos do projeto de vida sejam vitais para a contribuição da formação de metas, valores e identidades dos jovens. Na Lei nº 13.415/2017, o termo é abordado apenas no art. 3º, § 7º:

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).

Na lei, não fica explícito como proceder para a construção do projeto de vida. Silva e Danza (2022) citam que o projeto iniciou no Centro de Estudos sobre a Adolescência da Universidade de Standford, nos Estados Unidos da América, com a coordenação de William Damon. O estudo ocorreu com 400 jovens, tendo como título *Purpose*, que, de acordo com Damon, significa “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é, ao mesmo tempo, significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Silva; Danza., 2022, p.3). Os autores afirmam que, para que o sujeito considere que tenha um projeto de vida:

É preciso que ele atenda aos quatro critérios aqui mencionados, quais sejam: intenção estável, com sentido pessoal, orientado por princípios éticos e imbuído de estratégias que permitam sua realização. Projeções que atendam a dois ou mais desses critérios foram entendidas por Damon, Menon e Bronk (2003) como formas precursoras de projeto de vida, sendo elas: 1) meta de vida autocentrada, que exclui o impacto positivo para além do eu; 2) ausência de sentido pessoal que organize e oriente esforços e ações; e 3) ausência de ações para concretizar as projeções. (Silva; Danza, 2022, p.3).

Em consonância com os autores, o projeto de vida precisa ser consistente e significativo para se tornar concreto. Logo, a proposta deve ser composta por metas estruturadas, bem elaboradas e ancoradas a princípios éticos e ações que possibilitem sua concretização. Silva e Danza (2022) pesquisaram os diversos sentidos impostos ao termo Projeto de Vida e concluíram que:

Estudos têm revelado os benefícios do projeto de vida para o desenvolvimento positivo da juventude (MARIANO; GOING, 2011; STEGER, 2012), destacando sua relevância psíquica para os jovens. De acordo com estudo realizado por McKnight e Kashdan (2009), o projeto de vida funciona como um sistema de auto-orientação que garante um certo nível de coesão psicológica (MARIANO; VAILLANT, 2012) enquanto o jovem transita por diferentes referenciais culturais e de valores. Embora possa ser estudado em diversas fases do desenvolvimento, incluindo pessoas com idades avançadas (COLBY et al., 2020; BUNDICK et al., 2021), a juventude é o campo que aglutina a maioria das investigações sobre esse tema por algumas razões. Primeiro porque, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é nessa fase que os sujeitos estabelecem a capacidade de realizar representações

complexas sobre o futuro a partir de recursos mentais como os raciocínios hipotéticos dedutivos, o pensamento abstrato, a coordenação de múltiplas possibilidades de escolha e a elaboração de teorias sobre si mesmo e sobre o mundo (INHELDER; PIAGET, 1976; MOSHMAN, 2011), essenciais para a construção dos projetos de vida. Segundo porque o projeto de vida estabelece uma íntima relação com a identidade – cuja construção se acentua entre a adolescência e o início da idade adulta –, sendo considerado por muitos autores (ERICKSON, 1968; SCHWARTS, 2001; DAMON; MENON; BRONK, 2003; BUNDICK, 2011) como um componente central da identidade. (Silva; Danza, 2022, p. 4).

Nessa perspectiva, muito além de um termo citado numa normativa educacional, o projeto de vida, conforme verificado por diversos pesquisadores, tem o objeto de acarretar desenvolvimento positivo e concreto para os jovens, atuando em sua auto-orientação, promovendo coesão psicológica, desenvolvimento cognitivo e a construção da identidade dos estudantes. Para tanto, devem ficar claras para as escolas as diretrizes e metodologias que podem ser utilizadas, assim como os profissionais que estarão aptos à prática docente deste projeto importante.

Em síntese, a Portaria nº 733/2021 introduz os itinerários formativos como uma estratégia para tornar a educação mais adaptada às necessidades individuais e ao contexto econômico atual. Entretanto, pesquisas apontam que os itinerários formativos representam uma tentativa de flexibilização curricular, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Sendo assim, mesmo com a superação de desafios, como a desigualdade estrutural das redes, a trajetória da reforma, desde sua concepção até sua implementação, reflete concepções neoliberais que focam no mercado econômico e não na formação integral dos jovens. Apesar dessas premissas, faz-se necessário conhecer os critérios e valores recebidos pelas redes de ensino para a implementação da reforma do ensino médio.

2.5. ORGANIZAÇÃO DAS REDES: DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

As normativas relacionadas à Lei nº 13.415/2017 materializaram, teoricamente, a reforma do ensino médio nas redes. Então, para a efetivação da implementação dos Itinerários Formativos nos estados brasileiros, foi organizado um movimento envolvendo diversos atores, dentre eles as Secretarias de Estado da Educação, que tiveram de se ajustar de diferentes formas.

Os recursos financeiros foram distribuídos para que as redes se adequassem à nova realidade e atendessem aos critérios exigidos pelo MEC. Dessa forma, a distribuição dos recursos foi fundamentada nas normativas: Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação; Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa; Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do novo ensino médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018, a qual define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018; Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021, que institui o Programa Itinerários Formativos.

Para a distribuição dos recursos, foram exigidos alguns critérios, como a elaboração de um termo de compromisso, o planejamento da utilização dos recursos financeiros (não puderam receber as escolas integrantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e as instituições que receberam recursos PDDE), instituir UEX até a data de formalização da adesão, e também devem estar adimplentes junto ao FNDE até o mês anterior à autorização de repasse pela SEB/MEC, elaborar um plano de trabalho com as finalidades de aplicação dos recursos recebidos, assim como um plano de utilização dos recursos de capital e de custeio para implantação dos itinerários formativos.

Além dessas exigências, há ainda a determinação para a utilização dos recursos:

Art. 14. Os recursos de que trata o artigo anterior deverão ser destinados ao desenvolvimento de Propostas de Implantação de Itinerários Formativos - PIIF do Novo Ensino Médio, e poderão ser empregados na: I - aquisição de

material de consumo e na contratação de serviços necessários à implantação dos itinerários formativos; II - contratação de serviços para realização de atividades pedagógicas, acompanhamento personalizado da aprendizagem ou realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implantação dos Itinerários. (Brasil, 2018).

Verifica-se que ocorreu uma seleção rigorosa para destinar recursos financeiros à efetiva implementação da reforma. Essa seleção, embora necessária, trouxe desafios para que muitas escolas recebessem os recursos, tão necessários às adequações estruturais e pedagógicas que a reforma exigiu. Dessa forma, ficaram assim distribuídos os recursos financeiros:

Tabela 4 - Distribuição de Recursos Financeiros para implantação dos Itinerários Formativos

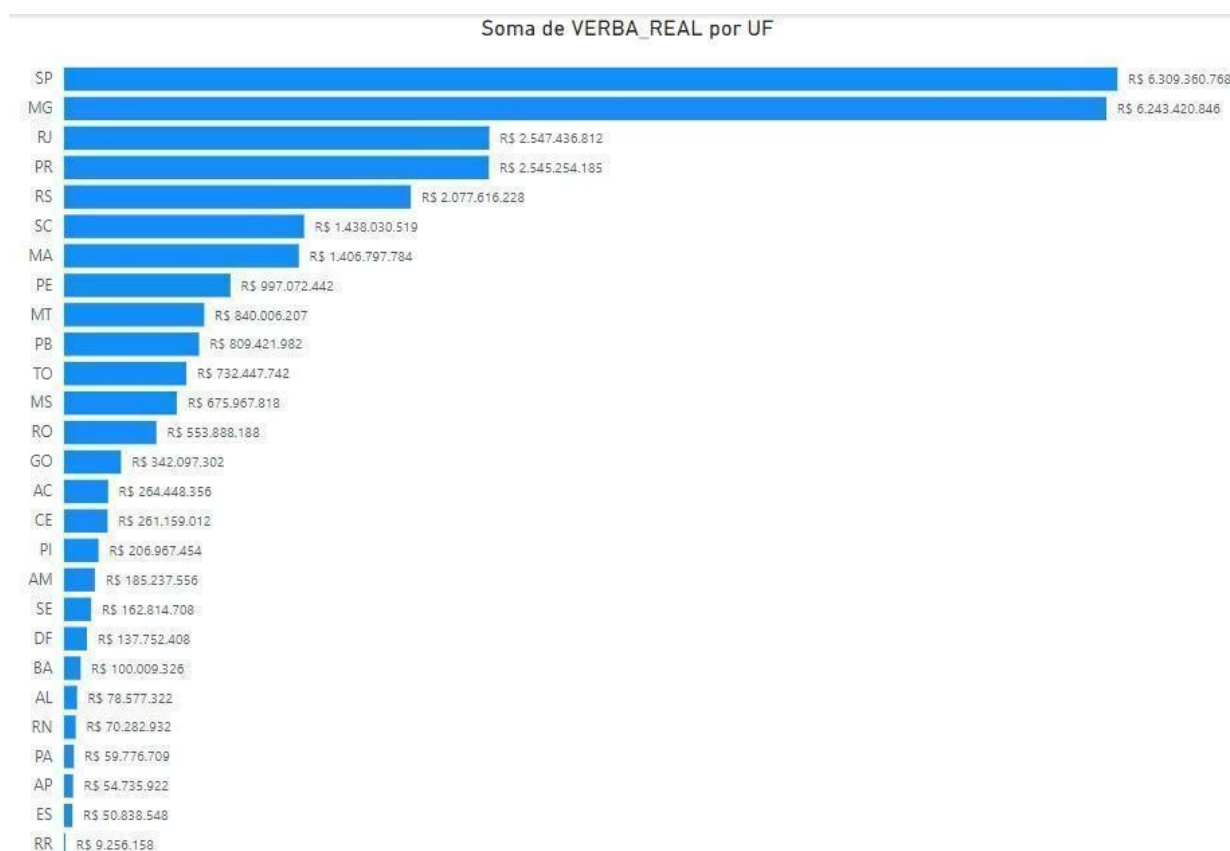
UF	TOTAL_ESCOLA	MATRICULAS	VERBA	TOTAL_ESCOLA_REAL	MATRICULAS_REAL	VERBA_REAL
SP	3506	1329588	16259.0	2701	1893310	R\$ 63.093.607,68
MG	2130	531313	16259.0	2089	1180247	R\$ 62.434.208,46
RJ	967	388761	16259.0	881	736669	R\$ 25.474.368,12
PR	985	226242	16259.0	975	386527	R\$ 25.452.541,85
RS	810	214880	16259.0	752	392925	R\$ 20.776.162,28
SC	530	158345	16259.0	512	278197	R\$ 14.380.305,19
MA	632	200235	21136.0	456	306248	R\$ 14.067.977,84
BA	386	191210	21136.0	330	324640	R\$ 10.000.932,60
PE	264	86931	21136.0	259	198059	R\$ 9.970.724,42
MT	346	109668	16259.0	321	218576	R\$ 8.400.062,07
PB	244	53011	21136.0	236	127403	R\$ 8.094.219,82
TO	215	44616	21136.0	201	97939	R\$ 7.324.477,42
RN	172	62117	21136.0	171	137334	R\$ 7.028.293,20
MS	217	63752	16259.0	213	143562	R\$ 6.759.678,18
PA	295	159472	21136.0	191	207298	R\$ 5.977.670,90
RO	154	41262	21136.0	148	101172	R\$ 5.538.881,88
GO	130	31375	16259.0	123	63335	R\$ 3.420.973,02
AC	66	20366	21136.0	64	45664	R\$ 2.644.483,56
CE	85	37014	21136.0	72	58037	R\$ 2.611.590,12
PI	151	29882	21136.0	69	36293	R\$ 2.069.674,54
AM	116	62685	21136.0	66	75326	R\$ 1.852.375,56
SE	94	35772	21136.0	57	45488	R\$ 1.628.147,08
DF	57	50762	16259.0	49	82173	R\$ 1.377.524,08
AL	41	14794	21136.0	24	18814	R\$ 785.773,22
AP	90	19640	21136.0	20	15713	R\$ 547.359,22
ES	14	7167	16259.0	14	20504	R\$ 508.385,48
RR	3	1634	21136.0	3	2663	R\$ 92.561,58

Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados abertos do MEC (2024).

Os dados fornecidos pelo MEC mostram, de forma detalhada, as informações a respeito da previsão das escolas, matrículas e verba que seriam destinadas à implementação dos Itinerários Formativos, sendo que, nas quatro primeiras colunas, as informações são com as previsões, enquanto nas últimas três o montante de verbas reais destinadas por escola e matrícula. Verifica-se que o Estado de São Paulo teve 805 escolas que estavam programadas para receber recursos para a implementação dos Itinerários Formativos, mas não ocorreu, enquanto Espírito Santo e Roraima, que tinham um número menor de escolas previstas, não tiveram perdas dos recursos destinados.

A partir das seleções e critérios por escolas e estados que iriam receber os recursos, esses ficaram assim distribuídos:

Tabela 5 - Recursos distribuídos entre os Estados brasileiros



Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados abertos do MEC (2024).

Os dados apontam que as redes que não se adequaram às exigências do MEC, atendendo às dimensões solicitadas, receberam recursos com menor valor, fator determinante, especialmente em estados com menos infraestrutura educacional.

Outro ponto de atenção é o quantitativo de verbas destinadas às escolas de cada estado, sendo:

Tabela 6 - Distribuição de verbas por escolas



Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados abertos do MEC (2024).

As informações apresentadas evidenciam uma condição complexa na redistribuição de recursos educacionais, fator crucial para avaliar a equidade no sistema educacional brasileiro, sobretudo em estados com menor infraestrutura educacional, como Alagoas, Amapá e Roraima.

Outro aspecto relevante é o que diz respeito à equidade. Embora São Paulo tenha mais escolas e matrículas, outros estados receberam mais recursos por escola

para equalizar as oportunidades de qualidade educacional, já que estados menores tendem a ter mais desafios logísticos e estruturais.

Esse cenário mostra o resultado da seleção de escolas que receberam a distribuição de verbas do MEC, sendo que estas atenderam aos critérios preestabelecidos pelas políticas públicas que regulamentaram os recursos financeiros.

Entretanto, mesmo tendo sido estabelecidos critérios para o recebimento dos recursos, sabe-se que muitos fatores propiciaram ou dificultaram a implementação do novo ensino médio. Isso porque muitas instituições já possuíam infraestrutura adequada às mudanças propostas pela reforma. Em outros casos, os custos de manutenção das escolas ou até mesmo as diferenças nos custos de vida entre as diferentes regiões brasileiras puderam interferir na efetivação da reforma.

Essa disparidade abre espaço para discussões sobre a eficiência na aplicação desses recursos e a necessidade de políticas públicas que garantam uma distribuição mais equilibrada, tendo em vista não apenas a quantidade de escolas, mas também a qualidade do ensino oferecido em regiões tão distintas economicamente.

Outro dado relevante é o quantitativo de verba por alunos dos estados:

Tabela 7 - Relação de valores recebidos por alunos



Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados abertos do MEC (2024).

Os dados apontam que Tocantins foi o estado que mais recebeu verbas por aluno, dos estados brasileiros, R\$ 7.478,61, seguido pelos estados do Paraná, Paraíba e Acre. O Estado de São Paulo novamente se destaca no ranking, apresentando um repasse médio de R\$ 3.332,45. Assim como evidenciado nos demais gráficos, embora 2.701 escolas tenham sido selecionadas para implementar

os itinerários formativos, o valor destinado a cada escola foi inferior a R\$ 4 mil.

Nota-se que estados menores em termos de população, como Tocantins, Paraíba e Acre, receberam mais verbas por aluno. Essa discrepância de valores impacta a qualidade do ensino oferecido. Supõe-se que as regiões menos favorecidas foram selecionadas para receber maiores investimentos, pois a porcentagem de distribuição foi a seguinte:

Tabela 8 – Percentual de recursos recebidos pelos estados

UF	Soma de VERBA_REAL	%GT Soma de VERBA_REAL
SP	R\$ 6.309.360.768	21,64%
MG	R\$ 6.243.420.846	21,41%
RJ	R\$ 2.547.436.812	8,74%
PR	R\$ 2.545.254.185	8,73%
RS	R\$ 2.077.616.228	7,12%
SC	R\$ 1.438.030.519	4,93%
MA	R\$ 1.406.797.784	4,82%
PE	R\$ 997.072.442	3,42%
MT	R\$ 840.006.207	2,88%
PB	R\$ 809.421.982	2,78%
TO	R\$ 732.447.742	2,51%
MS	R\$ 675.967.818	2,32%
RO	R\$ 553.888.188	1,90%
GO	R\$ 342.097.302	1,17%
AC	R\$ 264.448.356	0,91%
CE	R\$ 261.159.012	0,90%
PI	R\$ 206.967.454	0,71%
AM	R\$ 185.237.556	0,64%
SE	R\$ 162.814.708	0,56%
DF	R\$ 137.752.408	0,47%
BA	R\$ 100.009.326	0,34%
AL	R\$ 78.577.322	0,27%
RN	R\$ 70.282.932	0,24%
PA	R\$ 59.776.709	0,20%
AP	R\$ 54.735.922	0,19%
ES	R\$ 50.838.548	0,17%
RR	R\$ 9.256.158	0,03%
Total	R\$ 29.160.675.234	100,00%

Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados abertos do MEC (2024).

Essa tabela é uma visão geral dos recursos distribuídos por estado, no total de 29.160.675.234,00. Desse montante, os estados de São Paulo e Minas Gerais receberam, juntos, 43% de toda a verba destinada à implementação dos itinerários formativos. No outro extremo, estados como Roraima, Espírito Santo e Amapá receberam os menores montantes de verba, com R\$ 9.256.158,00, R\$ 50.838.548,00 e R\$ 54.735.922,00, respectivamente, representando 0,03%, 0,17% e 0,19% do total.

Observa-se que a maioria dos recursos está concentrada nos estados com maior população e sistemas educacionais mais desenvolvidos. Entretanto, quando o montante é dividido por aluno, o cenário modifica. Isso se deve ao fato de que os estados que mais receberam valores também têm o maior número de alunos e

estados menores, como Roraima, Amapá e Acre, que receberam um valor menor no montante geral, porém, maior no quantitativo de recursos por aluno, o que não reflete a intencionalidade quanto à distribuição. Sendo assim, a renda de distribuição por alunos variou bastante entre as localidades brasileiras.

2.6. NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLEMENTAÇÃO E DIVERSIDADES

O MEC elaborou, em dezembro de 2022, três cadernos técnicos para análise e sistematização dos planos de implementação do novo ensino médio das 27 unidades federativas. O estudo foi realizado a partir da utilização de parâmetros de qualidade, com a avaliação dos Planos de Implementação do Novo Ensino Médio nos estados e Distrito Federal. Para isso, foram avaliadas 21 dimensões fundamentais para a efetivação da proposta, sendo:

1. **Dimensão Arquitetura:** envolve: a) distribuição da carga horária da rede (para Formação Geral Básica e Itinerários); b) modelo de eletividade a ser adotado (ex: créditos, trilhas, híbrido); c) forma de oferta dos itinerários (escolas e/ou via parcerias);
2. **Dimensão Governança:** verificou a criação de um Comitê de Governança na Secretaria (envolvendo as áreas administrativa, pedagógica e de suporte, com detalhamento das atribuições de cada departamento);
3. **Dimensão Estudos e Diagnósticos:** visou verificar a estrutura e organização de informações a respeito das condições da oferta docente, como formação, disponibilidade, modulação (regime de trabalho), custos e ajustes necessários para a implementação;
4. **Dimensão Infraestrutura Escolar:** incluiu informações sobre quantidade de salas de aula, espaços físicos, laboratórios de ciência e informática, refeitórios, cozinhas, computadores e internet, assim como os custos relacionados às necessidades de ajuste para a adequação necessária.
5. **Dimensão Transporte Escolar:** mapeamento de rotas atuais, contratos e convênios vigentes, estimativa de necessidades de adequações e custos envolvidos;
6. **Dimensão Alimentação Escolar:** receitas, horários, utensílios, pessoal, contratos e custos por escola;

7. **Dimensão Parcerias Potenciais:** estabelecimento da cooperação entre diferentes organizações, incluindo o mapeamento das possibilidades de parcerias (identificação e alternativas de execução) entre escolas (incluindo a oferta do 5º itinerário) e entre outras instituições (universidades, terceiro setor, entre outros), bem como as definições de arquitetura com as possíveis parcerias.
8. **Dimensão Estudos e Diagnósticos: Expectativas da Comunidade Escolar:** é necessária uma estreita colaboração entre família e escola. Para tanto, é preciso alinhar as expectativas e pensar em conjunto, por meio de rodas de conversa, questionários, seminários regionais e estaduais. Além disso, indica e relaciona as definições de arquitetura com as demandas da comunidade escolar.
9. **Dimensão Estudos e Diagnósticos: Perspectivas do Mundo do Trabalho:** analisou as possibilidades de aprendizado e elaboração de planos de vida dos estudantes, incluindo avaliações sobre a capacitação para o mercado de trabalho dos estudantes no século XXI e levantamento das potencialidades locais, além de indicar e relacionar as definições de arquitetura com os arranjos produtivos.
10. **Dimensão Estudos e Diagnósticos: Experiência de Flexibilização** destacou as experiências das Escolas-piloto que executaram propostas de flexibilização curricular e expansão da carga horária.
11. **Dimensão: Visão, Princípios, Premissas e Metas:** verifica as ações previstas e os nove indicadores previstos na Portaria nº 649/2018, envolvendo a revisão e o aprimoramento de diferentes alinhamentos à proposta de educação integral da BNCC e do NEM, carga horária, Itinerários Formativos, e as estratégias de promoção de equidade de gênero, étnico-racial, urbano-rural e social.
12. **Dimensão Formação Continuada:** capacitação para a equipe escolar, buscando garantir a segurança nas ações para a implementação da nova organização do ensino, assim como diagnósticos de escuta dos envolvidos, de forma alinhada às formações já existentes e à política de formação da rede.
13. **Dimensão Infraestrutura e Suporte:** adequação à realidade local, levando em consideração a execução de um diagnóstico das capacidades físicas, operacionais e organizacionais da Rede para ações de articulação e mobilização (alimentação escolar, transporte escolar e vigilância escolar,

incluindo cronograma físico-financeiro).

14. **Dimensão Articulação com Parceiros:** prevê a construção e comunicação de diretrizes especificando as formalizações das possíveis parcerias locais (universidades, terceiro setor, entre outras) para a oferta de diferentes itinerários formativos, principalmente os de formação técnica e profissional.
15. **Dimensão Comunicação e Mobilização:** comunicação do andamento dos processos e mobilização das secretarias, gestores escolares, professores, alunos e a sociedade, bem como a elaboração de um plano específico com as ações detalhadas por tipo, objetivo, meio, frequência, público, responsáveis e cronograma.
16. **Dimensão Normativos:** revisão dos normativos existentes, observando as alterações nos aspectos: distribuição de carga horária, aproveitamento de estudos, progressão e itens relacionados à oferta dos itinerários formativos. Essa dimensão pode ser comprovada com a elaboração de uma listagem de normas a serem revistas que contempla todos os itens elencados na Portaria nº 649/2018 e um cronograma de execução alinhado às demais estratégias de implantação.
17. **Dimensão Cronograma Físico-financeiro:** apresentação de um cronograma geral, contemplando todas as dimensões/aspectos exigidos pelo MEC para implementação do novo ensino médio, constando as ações que serão desenvolvidas, custos estimados, produtos gerados e a indicação da relação de dependência entre atividades.
18. **Dimensão Tecnologia da Informação:** adequações necessárias relacionadas à tecnologia da informação para implementação do novo ensino médio (atualização de sistemas, por exemplo, para matrículas e certificações, aquisição de equipamentos e melhoria de velocidade de internet). Foram desenhadas com base em diagnósticos construídos a partir de dados, escuta dos envolvidos e na versão mais atualizada do documento curricular.
19. **Dimensão Pessoas:** organização do quadro de profissionais das equipes das Secretarias da Educação e áreas administrativas, operacionais. Esta equipe irá mapear e elaborar diagnóstico para verificar as necessidades do número de profissionais para as ações do NEM, com detalhamento das ações e cronograma relacionado à gestão (proposta de contratações e/ou adequação de recursos humanos; regulamentações necessárias para alocação de

profissionais e custos envolvidos).

20. **Dimensão Materiais Didáticos:** elaboração de um Plano com o detalhamento de ações e cronograma relacionado aos materiais didáticos alinhados ao Currículo (Re) Elaborado (forma adotada - elaboração própria ou contratação de serviços, ou produtos), impressões e forma de distribuição, custos envolvidos, bem como formação docente e orientações detalhadas para o uso.
21. **Dimensão Estratégias para a Promoção da Equidade Urbano-Rural, de Gênero, Social e Étnico-racial:** estratégias para a promoção da equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial, consoante a Portaria MEC nº 649/2018, com base em diagnósticos construídos a partir de dados, escuta dos envolvidos e na versão mais atualizada do documento curricular.

Tabela 9 - Análise e Sistematização dos planos de implementação do novo ensino médio nos estados brasileiros

		DIMENSÕES TRABALHADAS																				
Região Norte	Estados	Arquitetura	Governança	Docente	Infraestrutura escolar	Transporte Escolar	Alimentação Escolar	Possibilidade de parcerias com universidades, terceiro setor e outros	Expectativas da comunidade escolar	Expectativas do mundo do trabalho	Experiência de flexibilização	Visão, princípios, premissas, metas	Formação continuada	Infraestrutura e suporte	Articulação com parceiros	Comunicação e mobilização	Normativos	Cronograma físico-financeiro	Tecnologia da informação	pessoas	Materiais didáticos	Estratégias para a promoção da equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico - racial
	Acre	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
	Amapá	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X			X		X
	Amazonas	X	X		X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	Roraima	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X				
	Rondônia	X	X																			
	Pará	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X		X			X	X	X	
	Tocantins	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X
Região Centro-oeste	Goiás	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
	Mato Grosso	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
	Mato Grosso do Sul	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Distrito Federal	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Nordeste	Alagoas	X	X					X			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Bahia	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Ceará	X	X			X	X	X	X	X	X	X			X	X						
	Maranhão	X	X			X		X	X	X	X	X			X	X					X	
	Paraíba	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
	Pernambuco	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
	Piauí	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Rio Grande do Norte	X	X	X	X	X	X					X	X	X		X	X					
	Sergipe	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Sudeste	Espírito Santo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Minas Gerais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Rio de Janeiro	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
	São Paulo	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sul	Paraná	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Rio Grande do Sul	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X
	Santa Catarina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora com base no caderno técnico, vol. 3, Análise e sistematização dos Planos de Implementação do novo ensino médio nas 27 unidades federativas.

A partir da análise realizada pelo MEC, é possível verificar que, no ano de 2022, início previsto para a implementação da reforma do ensino médio, apenas os Estados

de Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Paraná estavam preparados em todas as dimensões para as adequações necessárias que a reforma exigia. Entretanto, o estado de Rondônia possuía apenas duas dimensões plausíveis para a implementação do NEM: arquitetura e governabilidade, fatores contraditórios aos propostos na Lei nº 13.415/2017, que previu, em seu artigo 12, que os sistemas de ensino deveriam estabelecer cronograma de implementação das alterações previstas.

Observa-se uma grande heterogeneidade entre os estados quanto às dimensões exigidas pelo MEC, fator que indica as diferentes prioridades e níveis de desenvolvimento em cada dimensão por localidade e as principais necessidades da população em cada estado e em determinar dimensões, a exemplo: docente, alimentação escolar, expectativas do mundo do trabalho, expectativas da comunidade escolar, cronograma físico-financeiro, tecnologia da informação e pessoas.

Algumas dimensões tiveram maior concentração de trabalho entre os estados, a exemplo da arquitetura, governança, experiência de flexibilização, formação continuada e articulação com parceiros. De todas as dimensões analisadas pelo MEC, a que os estados não estavam aptos à adequação foi a dimensão de pessoas.

Arquitetura, governança, experiência de flexibilização, formação continuada e articulação com parceiros foram as dimensões que mais se destacaram entre as 27 unidades federativas com relação à preparação para a implementação do NEM. A média aritmética de todas as dimensões trabalhadas totalizou 23 dimensões trabalhadas, entretanto, quando se calcula a organização das dimensões individuais por estado, essa média cai para 15 dimensões por estado.

Foi preocupante observar que, no ápice da implantação da Lei nº 13.415/2017, a maioria dos estados brasileiros e Distrito Federal não estava com o quadro de recursos humanos necessários para a oferta do ensino da nova proposta do ensino médio. Esse quadro se agrava na dimensão do cronograma físico-financeiro que envolveu o planejamento via cronograma dos custos estimados para a implementação, cumprimento de prazos e orçamento predeterminado de todas as dimensões exigidas pelo MEC. Entretanto, para a concretização da implementação em si, das 27 unidades federativas, apenas 14 tinham a previsão e o planejamento para a reforma do ensino médio. Assim, as regiões mais especulativas foram Norte e Nordeste, que apresentaram vários estados sem o devido planejamento para a reforma.

Percebem-se, ainda, desigualdades entre as regiões do Brasil, sendo as

regiões Sul e Sudeste mais desenvolvidas em várias dimensões, e a região Nordeste foi a que apresentou mais dificuldades no desenvolvimento das dimensões.

Na região Norte, das 21 dimensões avaliadas pelo MEC, o Estado de Rondônia só estava preparado para a implementação do NEM em dois aspectos: arquitetura e governança. Nas demais dimensões, o Estado não estava apto conforme os critérios de avaliação, colocando-se, dessa forma, em último lugar no ranking das dimensões exigidas.

Ainda na região Norte, as dimensões menos contempladas foram: docente, alimentação escolar, expectativa para o mundo do trabalho, infraestrutura e suporte, cronograma físico-financeiro, tecnologia da informação, pessoas e materiais didáticos.

Na região Centro-Oeste, o Estado de Mato Grosso do Sul se destacou como um dos três únicos estados que estavam com as 21 dimensões aptas à implementação da reforma. Os demais estados da região se mantiveram na média de 16 dimensões, como os estados de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal.

A região Nordeste foi a que mais apresentou dificuldades na adequação das dimensões exigidas pelo MEC, com exceção do Estado do Piauí, que estava organizado em 20 das 21 dimensões analisadas. De todas as 21 dimensões, 6 dos 9 estados nordestinos estavam aptos na dimensão pessoas, e outros que também apresentaram déficits foram as dimensões: docente, cronograma físico-financeiro e tecnologia da informação. Na região Sudeste, o destaque foi para o Estado do Espírito Santo, que se organizou nas 21 dimensões, contrário aos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A região Sul também se destacou com os Estados do Paraná, apto com todas as dimensões, e Santa Catarina, que contemplou 20 das 21 dimensões.

Conforme pode ser visto, a implementação da reforma do ensino médio iniciou com a necessidade de que as redes de ensino tivessem de atender às 21 dimensões determinadas pelo MEC. Apesar das dificuldades, tiveram a obrigatoriedade de iniciar a implementação em 2022, fato que intensificou um processo já muito complexo, agravado por diversos fatores, como as desigualdades econômicas e sociais preexistentes no país e as implicações para a qualidade da educação ofertada no país e, consequentemente, a formação integral dos alunos.

Entretanto, apesar de todos os percalços, as redes de ensino deram início à nova realidade, ofertar os itinerários formativos conforme a política reformista de 2017, ou seja, reduzir a carga horária dos conhecimentos gerais, ampliar a parte

diversificada do currículo e adequar a equipe docente, para ministrar aulas na nova realidade. E todo esse quadro motivou pesquisadores de todo o Brasil a investigar as vertentes que dificultavam a adequação da reforma às realidades vivenciadas nos estados.

Silva *et al.* (2023), por exemplo, realizaram vários estudos, dentre eles, um foi realizado com 16 estados da federação, e verificaram as propostas curriculares e as mudanças promovidas pela reforma e a inserção dos itinerários formativos na realidade de diferentes realidades educacionais. O quadro a seguir, elaborado pelos autores, mostra a composição da parte diversificada do currículo por estado pesquisado:

Figura 3 - Distribuição de Itinerários Formativos por Estado

Itinerário formativo; eletivas e projeto de vida e	Estado
Estudo orientado	SP, PB, MT, SC, PE, AM, SP, PR
Tecnologia e Inovação	SP; PE
Cultura digital	SP; ES; DF; RS
Intervenção comunitária	MS
Investigação/iniciação científica	PE, RS
Práticas experimentais	MA
Tutorias	MA
Preparação pós-médio	MA, AC
Projetos de corresponsabilidade social e projetos empreendedores	MA
Língua estrangeira	SC, DF, AC
Mundo do trabalho	RS

Fonte: Silva *et al.* (2023)

A pesquisa realizada por Silva *et al.* (2023) aponta que os estados pesquisados tentaram se adequar à reforma do ensino médio. São Paulo e Maranhão foram os estados que mais ofertaram itinerários, um total de 4 em cada estado, com escolhas bem distintas entre si, e foram seguidos por Pernambuco, que escolheu 3 itinerários. Os demais estados escolheram 2 e 1 itinerário formativo, respectivamente. Essa distribuição já indica desigualdade de ofertas das diferentes etapas, fator que pode ser indicativo de questões estruturais (infraestrutura) ou de recursos humanos, uma vez que a Lei nº 13.415/2017 rege a oferta homogênea para os jovens brasileiros.

Os itinerários voltados para a área tecnológica: cultura digital, tecnologia da inovação foram escolhas de estados, como São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo,

Distrito Federal e Rio Grande do Sul, demonstrando a preocupação das unidades federativas com conhecimentos tecnológicos exigidos no mundo contemporâneo.

Outros estados realizaram escolhas voltadas para as experiências práticas com focos regionais: intervenção comunitária, investigação / iniciação científica, práticas experimentais e tutorias, como nos estados de Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Maranhão.

Houve aqueles que também se preocuparam com a preparação do jovem para o ensino superior: preparação pós-médio, caso do Maranhão e Acre. E teve ainda a preocupação com o Mundo do Trabalho, demonstrada pelo Rio Grande do Sul.

Em síntese, percebe-se que, apesar das tentativas de se adaptar à reforma, há uma distribuição e oferta de itinerários formativos diferentes entre os estados pesquisados por Silva *et al.* (2023), apontando para uma promoção de desigualdades de oferta dos itinerários formativos entre os estados brasileiros implementados.

Além das escolhas, Silva *et al.* (2023) apontaram a denominação dada pelos estados aos itinerários formativos e concluíram que o itinerário de aprofundamento foi a denominação dada por São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Rio Grande do Sul, Amazonas, Rio Grande do Sul, Paraná e Paraíba. Itinerário propedêutico foi a escolha do Maranhão e de Mato Grosso do Sul; Rotas de Aprofundamento foi a escolha do Acre; e Trilhas de aprendizagem / aprofundamento foi a denominação dada por Mato Grosso, Distrito Federal, Goiás, Pernambuco e Paraná. Os autores afirmam que as denominações “parecem buscar uma maior aproximação ao universo juvenil e capturar seu interesse” (Silva *et al.*, 2023, p.10).

Outro fator apontado por Silva *et al.* (2023) são os itinerários integrados, compostos por duas ou mais áreas do conhecimento. Nas pesquisas dos estudiosos, o Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal não utilizaram itinerários integrados. Entretanto, os estados de Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso, Santa Catarina, Pernambuco, Amazonas, Goiás e São Paulo utilizam 1 ou mais itinerários formativos integrados. Já Minas Gerais e Amazonas possuem itinerários formativos entre áreas de conhecimento e técnico-profissional.

Estados	Itinerários Formativos			Educação à Distância para técnico profissional	Parcerias com terceiro setor
	Forma integrada e concomitante	Concomitante (cursos de qualificação ou de FIC)	Certificação intermediária		
Acre				X	
Amazonas	X	X	X		
Distrito Federal	X				X
Espírito Santo	X		X		
Goiás	X				X
Maranhão		X	X		X
Mato Grosso	X		X		
Mato Grosso do Sul	X				X
Minas Gerais		X	X		
Pará		X	X	X	X
Paraíba	X		X		X
Paraná	X	X	X	X	X
Pernambuco		X	X	X	
Rio Grande do Sul			X		X
Santa Catarina		X	X		
São Paulo	X	X	X		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas de Silva *et al.* (2023).

Os estudos realizados por Silva *et al.* (2023) destacam as diversas estratégias adotadas pelos estados para atender à Lei nº 13.415/2017 e implementar os itinerários formativos. Estados como Amazonas, Paraná e São Paulo se destacam pela ampla diversidade de oferta, abrangendo etapas como forma integrada e concomitante, cursos concomitantes e certificação intermediária. No entanto, o Acre não optou por nenhuma etapa presencial, mas sim pela educação a distância para oferecer os itinerários formativos, estratégia semelhante à adotada por outros estados como Pará, Paraná e Pernambuco.

Os pesquisadores identificaram que a etapa de itinerários formativos com certificação intermediária foi a predominante entre os 16 estados. Outro dado relevante apontado no estudo é que cerca de metade dos estados pesquisados firmaram acordos com empresas privadas, o que reforça a relevância da colaboração público-privada na ampliação das ofertas educacionais.

O fato é que a reforma do ensino médio, desde o princípio, foi apontada como uma normativa alinhada a princípios de ordem neoliberal. No contexto da reforma do ensino médio, embora a reforma do ensino médio cite que prioriza a autonomia dos

jovens, ao anunciar o direito de escolha, a ênfase da reforma está na preparação para o mercado de trabalho, fator que enfraquece a preparação para a formação integral dos jovens. Nessa perspectiva, verifica-se que a estruturação dos itinerários formativos reflete a lógica neoliberal, sendo que a organização curricular proposta pela reforma enfatiza a flexibilização, projeto de vida e preparação para o mundo do trabalho. No entanto, essa flexibilidade está fortemente vinculada à ideia de qualificar a força de trabalho para suprir as exigências de um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico. Kuenzer (2011) aponta como a estratégia do capital desqualifica os trabalhadores para obter controle sobre eles:

À medida que o capital se utiliza da desqualificação para “fazer o trabalhador” segundo suas próprias necessidades, portanto, para controlá-lo, discipliná-lo, dominá-lo, passa a ser objetivo fundamental recuperar a qualificação, compreendida como domínio do conteúdo do trabalho. A desqualificação só interessa ao patronato; para o operário, dominar o conteúdo do trabalho é “poder”, na medida em que se cria um espaço para que ele possa discutir, argumentar, reivindicar, interferir nas decisões acerca dos processos de trabalho, dos instrumentos, do tempo, das condições, recuperando em parte o controle sobre sua própria prática, embora continue alienado do produto. (Kuenzer, 2011, p. 193).

A autora aponta que o capital molda os trabalhadores consoante as necessidades econômicas. Nessa perspectiva, ao desqualificar o trabalho, utiliza-o como ferramenta de controle, pois enfraquece a posição do trabalhador. Se, ao contrário, o trabalhador fosse qualificado e dominasse o saber, esse iria questionar o meio e se desenvolver de forma integral, como sujeito atuante e questionador do meio em que vive. Logo, percebe-se que, ao colocar os jovens alienados ao conhecimento no universo escolar, proposto por diferentes reformas ao longo da história da educação brasileira, subordina a população aos interesses econômicos e à classe dominante. Em suma, quando a reforma do ensino médio propõe a redução das disciplinas de conhecimentos gerais em prol de itinerários formativos, percebe-se o enfraquecimento da formação integral dos alunos.

CAPÍTULO 3

A RESISTÊNCIA À PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 14.945/2024: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA

3.1. UM NOVO CAPÍTULO PARA O ENSINO MÉDIO: LEI Nº 14.945/2024

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, foi promulgada após sucessivas tentativas de revogação da Lei nº 13.415/2017 por parte de estudiosos, pesquisadores, educadores e entidades da sociedade civil que apontavam as dificuldades de implementação da reforma e as limitações das redes de ensino para se adequar estrutural e pedagogicamente. Foram então considerados a fragilidade dos itinerários formativos e a falta de recursos para sua implementação, assim como os possíveis efeitos negativos que as mudanças curriculares poderiam causar na educação brasileira.

A nova lei apresenta desafios históricos para implementação das mudanças, como a necessidade de formação continuada e a valorização dos professores, que, apesar de a lei amparar nesse quesito, o problema persiste e é notório no quadro docente brasileiro, ou seja, há uma grande lacuna entre o que rege as políticas públicas e a realidade vivenciada nas escolas. Outro fator de destaque é a adaptação das escolas à nova estrutura curricular e a garantia de recursos financeiros para implementação das mudanças, tendo em vista a reviravolta que os alunos do ensino médio experimentaram em menos de três anos, um período pós-pandêmico e a implementação da reforma, com redução da carga horária de disciplinas da BNCC, flexibilizações, notório saber, parcerias e tantas outras ocorrências que geraram manifestações por todo o país, e provocaram mudanças que requerem reflexões e recursos financeiros para as adaptações necessárias à promoção da equidade.■

Dentre as diversas (re)formulações, a nova lei permite:

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e

social em cada território; III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional. (Brasil, 2024c).

O § 1º da Lei nº 14.945/2024 propõe elementos que estruturaram as propostas pedagógicas do ensino médio, uma vez que direciona a educação para uma abordagem mais próxima à realidade dos estudantes. A promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem estimula a participação dos alunos na construção do conhecimento. Entretanto, é fundamental não apenas assegurar as determinações legislativas para a efetivação da proposta, é preciso que as políticas públicas também garantam recursos para que as escolas possam adequar as infraestruturas necessárias, para implementar metodologias investigativas.

A conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território é positivo para a formação humana, isto porque, ao contextualizar o aprendizado à realidade dos alunos, a escola torna-se um espaço que oportuniza que os estudantes relacionem os conteúdos estudados às suas experiências práticas e realidades cotidianas. Porém, é fundamental não perder o foco na visão geral da sociedade, a qual é permeada por vários fatores, dentre eles, as desigualdades sociais e econômicas, bem como as diferenças culturais.

Reconhecer o trabalho em seu caráter formativo, permite que os estudantes consigam diferenciar o trabalho de uma dimensão da vida humana para o trabalho para a formação de mão de obra destinado ao mercado capitalista, esse fator é importante, porque além da preparação para o trabalho é fundamental a compreender a preparação do trabalho como exercício da cidadania e promotor da transformação social.

E por último, a articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento é fundamental, desde que não se priorize a formação para o mercado em detrimento da formação humana.

Em suma, a Lei nº 14.945/2024 apresenta elementos importantes para a melhoria do ensino médio, mas é preciso analisar sua efetivação e condições de aplicabilidade, pois a implementação deve ser acompanhada por investimentos e políticas públicas que promovam a equidade e a qualidade da educação para todos os estudantes de forma igualitária, conforme previsto na LDB (1996).

Dentre as muitas mudanças, ou mesmo retomadas do que era antes da reforma

do ensino médio, uma das principais foi o retorno do aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento, que tinha ficado em segundo plano com na Lei nº 13.415/2017. A Lei nº 14.945/2024 retomou a carga horária de 2.400 horas de Formação Geral Básica, ponto central das reivindicações, sobretudo dos Estudantes Secundaristas. Essa valorização propicia uma formação mais completa e abrangente para os estudantes. Os itinerários formativos foram mantidos, mas a lei definiu como momento de aprofundamento ao menos uma área do conhecimento. Já para os itinerários de formação técnica e profissional, a legislação normatiza que, preferencialmente, sejam oferecidos por instituições públicas de educação profissional.

Outro aspecto na nova legislação é a determinação do ensino presencial, mas admite, em caráter excepcional, a educação mediada por tecnologia. Além disso, a lei incorpora temas transversais ao currículo (pautas anteriores à reforma), estimulando a formação de cidadãos críticos e conscientes. A formação geral básica é mantida como pilar fundamental do ensino médio, mas a lei também valoriza a construção de projetos de vida, como estratégia curricular transversal, ao desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões física, cognitiva, socioemocional, comunitária e cidadã. Incentiva ainda a preparação para o mundo do trabalho, porém, de forma ambiental e socialmente responsável.

Como o reconhecimento de experiências extraescolares é outro ponto alto da nova lei, atividades de estágio, programas de aprendizagem, trabalho remunerado ou voluntário, cursos de qualificação, projetos de extensão e participação em grêmios estudantis poderão ser reconhecidos como parte da carga horária, desde que devidamente comprovada e relacionada ao currículo do ensino médio.

Uma das principais críticas à Lei nº 13.415/2017 era com relação aos alunos trabalhadores que frequentam o turno noturno. A nova lei busca corrigir esse quesito, garantindo que:

Art. 3º Na perspectiva da garantia de igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio para todos os estudantes, os sistemas de ensino, em obediência às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para cada uma das modalidades da educação básica, garantirão que a oferta curricular do ensino médio reconheça: I - as especificidades, as singularidades e as necessidades que caracterizam as diferentes populações atendidas no ensino médio; e II - as condições necessárias à estruturação da oferta e do atendimento escolar em período noturno. (Brasil, 2024c).

O Artigo 3º da Lei nº 14.945/2024 favorece a garantia de acesso, propiciando igualdade de oportunidades para todos os estudantes do ensino médio que precisam frequentar o turno noturno. Isso porque cita as especificidades dessa população, formada, em sua grande maioria, por jovens trabalhadores. Nesse sentido, a legislação corrige a lacuna deixada pela Lei nº 13.415/2017, que dificultava a oferta de um ensino de qualidade no período noturno, tendo em vista o foco nos itinerários formativos e ampliação da carga horária para a parte diversificada do currículo escolar.

O foco nas particularidades do ensino impacta a melhoria do ensino ofertado, uma vez que as escolas buscarão estratégias pedagógicas diversificadas, tendo em vista a diversidade do público. Essa busca favorece que os alunos permaneçam no ambiente escolar e promovam igualdade de oportunidades entre os turnos escolares.

Contudo, para que a lei seja efetivamente implementada, é crucial a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo, tais como professores, estudantes, famílias, gestores escolares e comunidade local.

As maiores diferenças entre as duas legislações, Lei nº 13.417/2017 e Lei nº 14.945/2024, são:

Tabela 11 - Relação de diferenças entre a reforma do ensino médio e a nova lei que regulamenta o ensino médio

	Lei nº 13.417/2017 Reforma do ensino médio	Lei nº 14.945/2024
<i>Áreas do conhecimento</i>	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. (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, artigo 36)	I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

		§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o <i>caput</i> deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.
<i>Disciplinas por áreas do conhecimento</i>	Língua Portuguesa Matemática Língua Inglesa (Lei nº 13.415/2017, art.35)	Língua portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia.
<i>Parte diversificada do currículo</i>	Currículo do ensino médio: Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (Lei nº 13.415/2017, art. 36).	Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.
<i>Carga Horária anual</i>	Progressiva, no ensino médio, 1.400h, no prazo máximo de cinco anos de implementação, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Lei nº 13.415/2017, artigo 24).	Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada. Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o <i>caput</i> do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.
Formação Docente	Licenciatura plena e notório saber (Lei nº 13.415/2017, art. 6º)	Art. 4º § 3º Os sistemas estaduais e distrital de educação, com apoio do Ministério da Educação, estabelecerão políticas, programas e projetos de formação continuada dos docentes de ensino médio que

		incluam orientações didáticas e reflexões metodológicas relacionadas ao novo formato dessa etapa da educação básica.
Educação a Distância	Art. 61 - IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;	§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13415/2017 provoca impactos na formação integral dos jovens e no real papel da escola pública para a sociedade, marcada por um discurso ideológico que prometia inovação e progresso, mas que, na prática, apontou atendimento às demandas do capital, reforçando as desigualdades estruturais presentes no ensino médio brasileiro. A redução da carga horária da formação geral básica desvalorizou as disciplinas de conhecimento geral e enfraqueceu a formação crítica dos alunos, diminuindo o espaço da escola enquanto espaço de construção de saberes e promoção da igualdade social.

Essa dinâmica mostra estreita relação com os preceitos defendidos pelo regime neoliberal, pois privilegia a lógica do mercado de trabalho em detrimento de uma educação pública transformadora e emancipadora. Embora a reforma anuncie modernização, liberdade de escolha e flexibilização curricular, sua implementação revelou na prática, como uma consolidação dos interesses da classe dominante, fator que resulta numa educação pública voltada para a formação de trabalhadores técnicos, enquanto um grupo da elite é preparado para o ingresso no ensino superior. Essa dualidade reforça as desigualdades sociais vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro. E ainda que a consideração de que exista alguma liberdade de escolha de itinerários formativos é, na realidade, uma oferta limitada às opções que as redes de ensino conseguem disponibilizar, tendo em vista as desigualdades

estruturais e pedagógicas das instituições de ensino. Esse fator torna o ensino fragmentado, limitando as oportunidades dos estudantes.

A promulgação da Lei nº 14.945/2024 aponta uma mudança nesse percurso, ao propor ajustes para reequilibrar o currículo escolar do ensino médio, alterando pontos centrais da Lei nº 13415/2017. Dessa forma, a carga horária passa a ser de 2.400 horas nos três anos da última etapa da educação básica, o que reduz o tempo destinado aos itinerários formativos (que passam a estar integrados à BNCC) e reequilibra a oferta da formação geral básica. Além disso, a nova lei não permite que profissionais com notório saber atuem como docentes do ensino médio e reforça a necessidade da formação específica para a docência. Dessa forma, a nova lei representa uma tentativa de reestruturar o ensino médio brasileiro de forma democrática, respondendo às críticas feitas por educadores, pesquisadores e demais membros da comunidade educacional.

Tendo em vista que é necessário retomar o sentido da formação integral dos alunos, para além da preparação para o mercado de trabalho, e se orientar na preparação para a formação plena do desenvolvimento humano, garantindo aos estudantes o direito de refletir e atuar criticamente para transformar a sociedade onde vivem. Para tanto, as escolas precisam ser um espaço democrático e inclusivo, com autonomia de escolhas reais e não pré-fabricadas por grupos dominantes. Desse modo, o cenário poderá ser oposto ao modelo neoliberal da contemporaneidade, que utiliza um discurso reformista e tira da educação o papel transformador, colocando-a como instrumento para atender aos interesses do capital, criando trabalhadores improdutivos que vendem a força do trabalho em troca de salários, fator que contribui para a produção de mais-valia, em outras palavras, o trabalhador se torna um elemento vivo no processo de valorização do capital (Antunes, 2009).

Cambi (1999) também se posiciona a respeito dos conflitos de interesses que cercam o ensino:

A pedagogia é sempre ciência e política e filosofia, enquanto se nutre e se apropria do método científico, mas também se coloca num tempo histórico-ideológico, assumindo uma perspectiva ideológica-política, assim como escolhe valores e os discute ou então imprime rigor ao próprio discurso segundo modelos racionais e críticos. Dada essa complexidade de discurso (variedade e riqueza, mas também conflito de elementos), é necessário investir a pedagogia de uma pesquisa que fixe suas características epistêmicas (de rigor e de racionalidade), permitindo (da própria pedagogia)

uma interpretação e uma reconstrução, um controle do seu discurso e, portanto, de sua identidade como saber. (Cambi, 1999, p. 635).

Embora Cambi (1999) tenha produzido essas reflexões analisando a pedagogia nos anos 1960, sua argumentação permanece atual, visto que, apesar da pedagogia abranger aspectos científicos, políticos, filosóficos e ideológicos, sua falta de identidade suscita muitos questionamentos, especialmente em contextos de reformas educacionais. As demandas educacionais são então utilizadas como ferramentas para a formação de trabalhadores, revelando um conflito de interesses, que competem para definir os objetivos e prioridades da educação, buscando adequá-los aos interesses econômicos.

Dessa forma, a escola é silenciada em sua natureza e direcionada à lógica da produção, fator que enfraquece a dimensão transformadora, formativa e crítica do ensino. Assim, a escola se torna uma organização pragmática e instrumental em que o ensino e a aprendizagem são substituídos pelos resultados obtidos pelas escolas, e o conhecimento torna-se uma mercadoria, pronta a ser entregue para os educandos. Isso porque, “ao ser reduzido à coisa, o saber pode ser guardado, repartido e consumido” (Coelho, 2012, p. 61). O autor também expõe que:

Ao ensinar, preocupada em preparar os alunos para o sucesso no trabalho e na vida, em atender às exigências do Estado e às expectativas da sociedade, e em se tornar eficiente e produtiva, alcançar bons resultados nas avaliações, a escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos. Sem se interessar por sua natureza, limites e possibilidades, nem pelos pressupostos e implicações de suas ideias e ações, passa a valorizar e contabilizar produtos, conquistas e sucesso. Não causa espanto, pois, que não se pense o que aí se faz, nem se pergunte o que a faz ser ela mesma, qual sua razão de ser produção. (Coelho, 2012, p. 61).

O foco nas demandas externas impostas pela classe dominante, promovendo busca por resultados e competições em algum ranking predeterminado, tira da escola a possibilidade de realizar um trabalho voltado para uma formação crítica e significativa dos alunos. Nesse sentido, sua natureza como instituição torna-se uma organização (pragmática e instrumental), preocupada apenas com aspectos burocráticos, como atenção no como fazer, para se conseguir o saber-fazer. Essa organização é composta por “verdade pronta, produto e mercadoria” (Coelho, 2012, p.

62).

As reflexões de Coelho (2012), conduzem a reflexão de que a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13415/2017 foi marcada por um discurso ideológico que prometia inovação e progresso, mas que, na prática, atendeu prioritariamente às demandas do capital, reforçando as desigualdades estruturais. A redução da carga horária da formação geral básica, nesse contexto, representou uma diminuição de disciplinas essenciais em detrimento dos itinerários formativos, suprimindo dessa forma conteúdos críticos e essenciais à formação humana integral.

A instrumentalidade constitutiva da proposta da reforma do novo ensino médio revelou uma precarização nas condições de ensino e aprendizagem. A lógica neoliberal que sustenta essa reforma transforma a educação em mercadoria, subordinando-a às demandas do mercado e restringindo as possibilidades de emancipação dos indivíduos. Ao contrário das ideias neoliberais para a educação, Coelho (2012, p. 66) afirma que:

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas à medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca de igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como instituição de ensino e formação, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica.

Nesse sentido, o ensino médio é uma etapa a se pensar muito além da preparação para o ensino superior ou ser integrado à educação profissional, conforme defendem os reformistas, mas sim promover a capacidade do pensamento crítico, autônomo e reflexivo dos alunos. Assim, essa etapa, assim como todo o ensino ofertado nas escolas, precisa ser direcionada a preparar os alunos para “interrogar a razão, as verdades, o mundo, a existência humana, o real, o imaginário, as crenças, os mitos e a ideologia” (Coelho, 2012, 72).

Ciavatta (2005) reflete que as ações impostas à última etapa da educação básica não são significantes, caso não estejam alinhadas às finalidades do ensino médio:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exigem que se

busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido amplo. (Ciavatta, 2005, p. 10).

A autora reflete que as concepções dadas ao ensino médio na atualidade tornam a modalidade operacional e mecanicista. Isso porque o ensino direcionado para o acesso ao ensino superior, via Exame Nacional do Ensino Médio ou vestibular, é realizado, em muitos casos, com a fragmentação das áreas de conhecimento.

Silva; Sá; Gomes *et al.* (2023, p. 3) afirmam que “o saber fragmentado reflete uma ciência em migalhas que expressa o desmembramento da realidade humana”. Os autores ainda complementam a ideia afirmando que, com o avanço da ciência, o ensino fica fragmentado e distante dos homens, pois a realidade atual exige um conhecimento global. E finalizam afirmando que o conhecimento é um instrumento de poder. Dessa forma, o poder pode ser exercido no controle do currículo escolar e na maneira como o conhecimento é transmitido, pois assim o povo é controlado pela classe dominante, fator que conduz e reforça as desigualdades sociais e impede a emancipação dos estudantes.

Kuenzer (2020) propõe uma reflexão a respeito de possibilidades para se trabalhar a formação integral dos alunos. Assim, a autora expõe que:

A organização de projetos interdisciplinares e de outras formas de organização curricular que insiram o aluno, na prática social usando os conhecimentos científicos e metodológicos para uma adequada leitura do real seguida pela prática coletiva de construção de entendimentos e de soluções, fundada na categoria práxis, pode ser uma alternativa para a formação integral de jovens que vislumbrem possibilidades de emancipação no bojo do movimento contra-hegemônico. (Kuenzer, 2020, p. 64).

A linha de raciocínio da autora aponta que, ao conectar a realidade social dos alunos com a aprendizagem, interligando teoria e prática, beneficia-se a formação integral para que os educandos se tornem agentes ativos, para atuarem e agirem na realidade que os cercam. Nesse sentido, ao invés da educação instrumental citada por Coelho (2012), a qual oferta conteúdos preestabelecidos para serem armazenados pelo aluno, essa vai atuar para emancipar o educando, para que este atue na transformação da sociedade. Sendo assim, a interdisciplinaridade e a prática social e coletiva contribuem, conforme as pesquisas de Kuenzer, para uma educação crítica e

libertadora.

Conforme vimos, o ensino escolar não pode ser uma mera transmissão de conteúdos, predeterminados em currículos fragmentados, preparados sob a influência de órgãos privados nacionais e internacionais e destinados à preparação para o mercado de trabalho. Totalmente oposto a essa ideia, Coelho (2012, p. 77) aponta que:

A educação, a escola e a universidade são significativas e inseparáveis do presente e do futuro da humanidade, da sociedade e das pessoas; enfim, imprescindíveis à continuidade da existência humana. À medida que ficam presas às necessidades e interesses do Estado, de grupos e partes, eles se autodestroem, perdem sua razão de ser e legitimidade histórico-social. Devem ser pensadas e assumidas por todos, pois dizem respeito à vida coletiva.

O trecho mostra uma visão profunda e multifacetada a respeito da essência da educação, da escola e da universidade para a própria continuidade da existência humana e para a sociedade. Isto porque essas instituições são fundamentais para a vida humana, deturpá-las prejudica o desenvolvimento social. Em concordância com Coelho (2012), Azevedo (2021) adverte que, ao se tornarem reféns dos interesses do Estado ou de grupos particulares, a educação se autodestroi, perdendo sua razão de ser e sua legitimidade histórico-social. Em contrapartida, ele defende que a educação deve ser concebida e assumida por toda a sociedade, porquanto concerne à vida coletiva.

Essa visão ressoa com a conclusão de que as transformações sociais ao longo da história culminaram no período neoliberal da atualidade, onde a educação técnica, frequentemente regida pela lógica da preparação para fins individuais e para o mercado, tem ganhado proeminência. Nesse contexto, torna-se imperativo que a sociedade compreenda a educação como um direito universal e um pilar fundamental para a promoção do desenvolvimento da cidadania. A busca desenfreada por interesses particulares e lucros de mercado, como apontado na pesquisa, conduz inevitavelmente à exclusão social, à segregação e à fragilização do sujeito político, transformando indivíduos em meros consumidores passivos, alienados de sua capacidade crítica e de sua participação na vida coletiva.

Nesse sentido, a assertiva de Azevedo (2021) reforça a necessidade urgente de que o processo educacional se desvencilhe apenas dos interesses particulares e

privados, retornando à sua vocação pública e coletiva, com o objetivo primordial de promover o bem comum. Para alcançar essa pretensão, a educação necessita transcender a mera transmissão de conhecimentos teóricos, oferecendo as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. Somente assim, os cidadãos poderão exercer um papel crítico e engajado perante as decisões tomadas na sociedade, participando de forma ativa e consciente na construção de um futuro mais justo e equitativo para todos.

Verifica-se que a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13415/2017, foi marcada por um discurso ideológico que prometia inovação e progresso, mas que, na prática, atendeu prioritariamente às demandas do capital, reforçando as desigualdades estruturais. A redução da carga horária da formação geral básica, nesse contexto, representou uma diminuição de disciplinas essenciais em detrimento dos itinerários formativos, suprimindo dessa forma conteúdos críticos e essenciais à formação humana integral. A promulgação da Lei nº 14.945/2024 aponta uma mudança nesse percurso, ao propor ajustes para reequilibrar o currículo escolar do ensino médio, alterando pontos centrais da Lei nº 13415/2017. Dessa forma, a carga horária passa a ser de 2.400 horas nos três anos da última etapa da educação básica, o que reduz o tempo destinado aos itinerários formativos (que passam a estar integrados à BNCC) e reequilibra a oferta da formação geral básica. Além disso, a nova lei não permite que profissionais com notório saber atuem como docentes do ensino médio e reforça a necessidade da formação para a docência. Dessa forma, representa uma tentativa de reestruturar o ensino médio brasileiro, respondendo às críticas feitas por educadores, pesquisadores e demais membros da comunidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou compreender os conceitos do termo itinerário formativo a partir da implementação da reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, verificando as promessas midiáticas, as disputas ideológicas que permeiam o ensino tradicional e profissional e buscando compreender como essa reforma se materializou no ensino médio brasileiro e as implicações para a formação humana dos estudantes.

A análise permitiu compreender que a reforma foi marcada pelo discurso da modernização e flexibilização curricular, mas que, na prática, limitou a garantia da equidade na formação dos jovens do ensino médio, especialmente aos oriundos das camadas populares. Os itinerários formativos, longe de ampliarem as possibilidades formativas, acentuaram as desigualdades educacionais. A prática demonstrou limitações estruturais nas redes de ensino que contribuíram para a efetividade da implementação das mudanças propostas. Dessa forma, a carência de infraestrutura, a escassez de recursos e as dificuldades na formação docente resultaram numa oferta restrita de itinerários, frequentemente descolada das demandas e interesses dos estudantes. Paralelo a isso, a fragmentação curricular, a ênfase nas habilidades técnicas e a redução da carga horária da formação geral básica comprometeram a efetivação de uma educação integral, conforme preconiza a LDB nº 9.394/1996.

A pesquisa respondeu à questão norteadora ao identificar que a concepção de itinerário formativo na política educacional brasileira tem origem numa evolução normativa que, inicialmente, era restrita à educação profissional e tecnológica, e depois foi ampliada para compor a estrutura curricular do ensino médio. No entanto, a implementação da reforma não garantiu, na prática, a democratização do acesso a itinerários diversos e significativos, reforçando desigualdades históricas vivenciadas pelo ensino médio. A segmentação curricular e a dependência de parcerias público-privadas suscitaram questionamentos sobre a autonomia da educação pública e a real equidade na oferta formativa dos jovens.

Dessa forma, conclui-se que a implementação dos itinerários formativos no novo ensino médio, apesar da propagação midiática de ser uma inovação potencial, aprofundou desigualdades estruturais e não atendeu integralmente aos princípios de equidade e qualidade da educação. A revisão histórica dos conceitos atribuídos aos itinerários formativos evidenciou que a reforma reforçou a dualidade educacional brasileira, direcionando estudantes de diferentes classes sociais para trajetórias formativas desiguais. Os desafios e as disputas ideológicas entre a educação

tradicional e profissionalizante emergiram como um elemento central da pesquisa, demonstrando que a flexibilização curricular pode, na realidade, restringir as possibilidades de formação integral.

Durante a realização desta pesquisa, o ensino médio passou por novas alterações, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, representando uma resposta às manifestações de estudiosos e pesquisadores educacionais contrários às ideias propostas na reforma do novo ensino médio. A nova proposta ampliou a carga horária da formação geral básica reequilibrando sua oferta, que antes foi desconsiderada em prol dos itinerários formativos, representando um reconhecimento das limitações e contradições da lei anterior apontadas pelos movimentos sociais desde a promulgação da lei nº 13.415/2017.

Outro fator relevante foi a revogação da Portaria Mec nº 649/2018 e a promulgação da Portaria Mec nº 776/2024, que criou o Grupo de Trabalho Interinstitucional para a revisão das DCNEM, sinalizando o término do modelo de implementação dos itinerários formativos como eixo central de ensino médio e possibilidade da construção de um currículo mais democrático e conforme a realidade das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, a Lei nº 14.945/2024 e a Portaria Mec nº 776/2024 revelam os desafios persistentes na busca por uma educação de qualidade e equitativa, voltadas para a formação humana integral, pois a educação necessita ir além da transmissão de conhecimentos teóricos, é preciso ocorrer a oferta de condições para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, para que estes possam desempenhar um papel crítico perante as decisões tomadas na sociedade de forma coletiva.

Concluir este estudo no contexto de novas mudanças educacionais permite reafirmar a necessidade de políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para o respeito às diversidades regionais, em que os sujeitos possam ser ouvidos e o direito à educação seja um instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensino sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, M. L. N. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? [online]. Maringá: EDUEM, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 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, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741, de 18 de abril de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Década de 80: as Diretas-já.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 5 ago. 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/122462-decada-de-80-as-diretas-ja/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, 20 setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080 /legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Portaria-No-1.024-de-04-de-outubro-de-2018.pdf> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2018/resolucao-no-21-de-14-de-novembro-de-2018/view>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3734/portaria-mec-n-733>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional:** guia de implementação. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.092, de 7 de dezembro de 2023.** Institui o Comitê de Monitoramento e Avaliação do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=195&data=08/12/2023&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 10 dez. 2024

BRASIL. **Programa de Itinerários Formativos - PROIF.** Brasília, DF: MEC, 14 maio 2024a. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/proif/item/220-programa-de-itinerarios-formativos-proif>. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Brasília, DF: CNE/CEB, 2024d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.

CAETANO, M. R.; ALVES, A. A. M. Ensino Médio no Brasil no contexto das Reformas Educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 718–736, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p718-736>

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1999.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel Silva. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.B

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516.

CENCI, Ana Righi; BEDIN, Gabriel de Lima; FISCHER, Ricardo Santi. Do liberalismo ao intervencionismo: o Estado como protagonista da (des)regulação econômica. **ABDConst-Academia Brasileira de Direito Constitucional**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 77-97, 2020. Disponível em: <https://www.abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/32>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 245-257, 2016. DOI: 10.1590/S1517.

ClAVATTA, M. A Formação Integrada: a Escola e o Trabalho como lugares de Memórias e de Identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 18 jan. 2025.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado

das Letras, 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 16, p. 423-460, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019.
DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 385-404, 2017. Disponível em: scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, out. 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAYSER, Erick. **Democracia Liberdades Utopia: Reflexões acerca de uma historicidade neoliberal**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em: https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1531091650_ARQUIVO_artigoErickanpuhRS2018.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MAINARDES, J.; BALL, S. J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2022.

NASCIMENTO, Maria da Silva. **Educação e desigualdade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Trabalho docente**: características e especificidades. Fortaleza: UFC, 2019, p. 1. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Trabalho_Docente_Caracteristicas_Especificidades.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.13, p. 115-127, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138/10688>. Acesso em: 10 out. 2023.

RAMOS, Maria da Silva. **A educação profissional no Brasil**: história e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido na formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 3, 2006.

SILVA, M. A. M. D.; DANZA, H. C.. Projeto de Vida e Identidade: articulações e implicações para a Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. e35845, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>.

SILVA, M. R. da; KRAWCZYK, N. R; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 3, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803>

SILVA, T.; SÁ, I. R.; GOMES, W. C. A fragmentação do conhecimento e as escolas a partir do século XX. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, 2023. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/19084/18325>. Acesso em: 27 jan. 2025.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista *et al.* Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 13., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

TOKARNIA, Mariana. Escolas foram usadas para difundir ideologia autoritária na ditadura. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 1º abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/escolas-foram-usadas-para-ideologia-autoritaria-na-ditadura>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, Portugal, v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691.