

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF) DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS**

Corumbá, MS

2025

MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS
ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF) DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus Pantanal.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Amanda de Mattos Pereira Mano

Corumbá, MS

2025

MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS (IF) DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação**

Área de concentração: Educação Social
Linha de pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as) educadores (as) em
espaços escolares e não escolares.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Amanda de Mattos Pereira Mano
Presidente - (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Marcia Regina do Nascimento Sambugari
Membro Titular Interno - (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Angélica Pall Oriani
Membro Titular Externo - (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
Unesp/Marília)

Prof. Dr. Fabiano Quadros Ruckert
Membro Suplente Interno - (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof.^a Dr.^a Eliane Giachetto Saravali
Membro Suplente Externo - (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
Unesp/Marília)

Corumbá-MS, 20 de fevereiro de 2025.

Agradecimentos

*O Senhor Deus criou os céus e os estendeu; formou a terra e tudo o que nela existe e deu vida e fôlego a todos os seus moradores
(Isaias 42:5.)*

E com esse fôlego de vida te agradeço, Senhor, pela fé que plantou em meu coração e que me ensinou a semear nos dias de “lutas e nos dias de glórias”, pois creio que tudo ocorreu conforme o seu tempo em minha vida. Apesar da história e da aprendizagem, venho agradecer a todos que se fizeram presentes neste processo.

Em primeiro lugar agradeço à minha mãe, Rosimary Ocuda Henrique de Lima, que me ensinou a ler; sem a dedicação e as altas horas de empenho e correções, nada disso existiria: minha eterna gratidão, te amo mãe.

Ao meu pai, Enivaldo Alves de Lima, pelo apoio e por acreditar na minha capacidade.

Aos meus irmãos, Erica Ocuda Henrique de Lima e Nicholas Ocuda Henrique de Lima, por me incentivarem, me apoiarem, lerem meus textos e participarem de toda minha trajetória: meus eternos amigos, amo vocês.

À minha filha, Mayzza Ocuda Henrique de Lima Tinôco, por me incentivar e estar comigo em algumas madrugadas, buscando conhecer e compreender o universo da pesquisa, minha parceira de milhões: te amo filha.

À Telma Camacho (*Mamys*), pelo carinho, apoio e por todas as conversas, buscando sempre me orientar e incentivar.

Ao meu confidente e companheiro Cleyton Picolomini Metran, pelo apoio, incentivo, carinho e amor durante todo o processo da realização desse sonho te amo.

Ao meu filho enteado Eduardo Vinicius da Silva Metran, por ler meus textos e este estudo, me incentivar e me acompanhar em alguns eventos: obrigada pela parceria.

À minha sogra Izabel Picolomini, por ler meus artigos do mestrado e sempre me incentivar: “Fica tranquila, vai dar certo”. Minha eterna gratidão.

Aos meus professores do mestrado, que foram fundamentais para que eu pudesse compreender e ter um outro olhar para o processo da educação social, o reconhecimento e a valorização profissional. Não posso deixar de pontuar as aulas da professora Marcia, “o que eu vejo da janela?”, como também as tardes com as professoras Marcia e Silvia: “qual lente estou observando a fissura na árvore?”. Detalhes que fizeram toda a diferença no meu processo de formação.

Em especial à minha orientadora, a professora Amanda de Mattos Pereira Mano, que não só me orientou, mas foi uma amiga, irmã e parceira durante todo o processo,

principalmente quando pensei em desistir. Ela disse: “Não! Nós vamos conseguir”, e aqui estamos.

Às minhas diretoras, que colaboraram muito em me liberar para que pudesse participar das aulas e das atividades do mestrado. Minha eterna gratidão às diretoras Carla Mansilla Ady, Maria Araújo e Claudyane Lucia.

À minha coordenadora regional, Patrícia Acioly, que, sabendo da minha temática, buscou me apoiar e sempre me colocou em contato direto com a equipe de apoio dos itinerários formativos.

À minha psicóloga Kamilla, pelo apoio, carinho e pela orientação.

Aos(às) meus(minhas) amigos(as), que leram e releeram meu texto e me apoiaram muito durante todo o processo: Noemi Lucia da Rocha, Gisleine Tavares Bernal, Micheline Medeiros, Viviane Cristina Ribeiro Fardim, Franciellen Garcia, Aricelle Alvarenga e Renato B. dos Santos. Obrigada por tudo.

Em especial, ao meu amigo Eduardo Henrique Oliveira da Silva, que me ensinou e orientou como ingressar no mundo da pesquisa, me incentivando e apoiando: minha eterna gratidão. E aos demais amigos e colegas que contribuíram direta e indiretamente para este estudo.

À minha irmã, Ana Luiza, que acreditou no meu potencial e segurou minhas mãos nas horas de desespero. Entre um sushi e outro, construímos uma linda história e vencemos mais uma vez.

*Ohana quer dizer família. Família quer dizer nunca abandonar ou esquecer
Lilo e Stitch.*

UM ANO DE ESPERANÇA

Ano novo é tudo novo
no sentimento da gente,
porém preserve do antigo
o que lhe empurrou pra frente
junte tudo que prestou
misture com muito amor
e faça um mundo diferente.

Preserve os beijos, os cheiros,
os chamegos de amor,
as gargalhadas mais altas,
as piadas que contou,
e se a tristeza apertar
basta você se lembrar
dos sorrisos que arrancou.

O meu ou o seu caminho
não são muito diferentes,
tem espinho, pedra, buraco
pra mode atrasar a gente.
não desanime por nada
pois até uma topada
empurra você pra frente!

Continue sendo forte
tenha fé no criador
fé também em você mesmo
não tenha medo da dor
siga em frente a caminhada
saiba que a cruz mais pesada
o fí de Deus carregou.

(Bráulio Bessa)

RESUMO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as) educadores (as) em espaços escolares e não escolares” e teve como objetivo geral averiguar a perspectiva de professores atuantes nos IF quanto à identidade profissional docente. Assim, estruturaram-se os respectivos objetivos específicos: i) identificar os critérios para a lotação docente nos componentes curriculares dos IF; ii) traçar o perfil dos docentes que atuam nos IF de escolas públicas estaduais da cidade de Corumbá-MS, e iii) analisar em que medida a proposta dos IF contribui para a formação da identidade profissional do docente. O referido estudo justifica-se, principalmente, na relação entre o processo de identidade docente e as reformas curriculares do Ensino Médio, principalmente, nas especificidades da prática docente junto às propostas dos IF na Rede Estadual de Ensino (REE) em Corumbá-MS. Sob a perspectiva metodológica, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio da proposição de um questionário via *Google forms*, com perguntas abertas e fechadas que visaram coletar a trajetória profissional, formação, tempo de experiência e atuação docente nos IF. Participaram da pesquisa 24 docentes lotados nos IF da REE do município de Corumbá-MS. Os dados obtidos foram organizados e analisados utilizando-se da Análise de Conteúdo. As respostas dos docentes resultaram em diversas compreensões sobre o perfil docente frente à sua atuação nos IF, como também favoreceram a identificação de fatores que influenciam a (re) construção da identidade docente desses professores. Dentre o perfil dos participantes foi observada a diversidade dos profissionais lotados nos IF, tais como, bacharéis, tecnólogos e licenciados. Estes profissionais pontuaram a cansativa organização do trabalho pedagógico voltado para as propostas do Novo Ensino Médio (NEM), bem como a descaracterização da experiência docente e a distanciamento da identidade ao longo do processo. Ainda, apontaram a falta de estrutura e materiais para ministrar as aulas, como também a dificuldade de reinventar a docência com os recursos disponíveis nas unidades escolares. Estima-se que este estudo possa corroborar o desenvolvimento de novas políticas públicas educacionais de valorização docente, especialmente, dos IF no estado do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Formação de professores. Novo Ensino Médio. Trabalho docente.

ABSTRACT

This study is part of the research line “Educational Practices, Teacher Training (Educators) in School and Non-School Spaces” and aimed to investigate the perspective of active teachers in Federal Institutes (IFs) regarding their professional identity. The following specific objectives were established: i) to identify the criteria for teacher allocation in the curricular components of the IFs; ii) to outline the profile of teachers working in the IFs of public state schools in the city of Corumbá-MS; and iii) to analyze to what extent the IF proposal contributes to the formation of teachers' professional identity. This study is primarily justified by the relationship between the teacher identity process and the high school curriculum reforms, particularly the specificities of teaching practices related to the proposals of the IFs in the State Education Network (REE) in Corumbá-MS. From a methodological perspective, a qualitative research was conducted through a questionnaire via Google Forms, containing both open and closed questions aimed at collecting information about the teachers' professional background, education, years of experience, and teaching activity in the IFs. The research involved 24 teachers assigned to the IFs in the REE of the municipality of Corumbá-MS. The data obtained were organized and analyzed using Content Analysis. The teachers' responses resulted in various understandings of the teaching profile in relation to their work at the IFs, as well as facilitated the identification of factors influencing the (re)construction of their teaching identity. Among the participants' profiles, the diversity of professionals working in the IFs was noted, including bachelor's degree holders, technologists, and degree holders. These professionals highlighted the exhausting organization of pedagogical work aimed at the proposals of the New High School (NEM), as well as the de-characterization of the teaching experience and the distancing from their identity throughout the process. They also pointed to the lack of infrastructure and materials for teaching, as well as the difficulty of reinventing teaching with the available resources in the school units. It is estimated that this study can contribute to the development of new public educational policies that value teachers, especially those working in the IFs in the state of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Teacher Training. New High School. Teaching Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CFOR	Coordenadoria de Formação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PLI	Plano de Implementação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REE	Rede Estadual de Ensino
SED	Secretaria de Estado de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UC	Unidade Curricular
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percursos e mudanças do Ensino Médio (EM)
Figura 2 -	Objetivos dos Itinerários Formativos (IF)
Figura 3 -	Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (IF)
Figura 4 -	Metas e evolução do IDEB
Figura 5 -	A reconfiguração da Lei nº 13.415/17 para a Lei nº 14.945/2024
Figura 6 -	Apresentação do catálogo das UC 1.0
Figura 7 -	Apresentação do catálogo das UC 1.2
Figura 8 -	Modalidades de ensino em MS no ano de 2020
Figura 9 -	Escolas de tempo integral em MS – 2024
Figura 10 -	Resultados do IDEB em MS
Figura 11 -	Destaque das habilidades profissionais docentes
Figura 12 -	Perfil profissional do professor – REE/MS – UC
Figura 13 -	1º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes
Figura 14 -	2º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes
Figura 15 -	3º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes
Figura 16 -	Semelhanças das palavras-chave mediante pesquisa nos portais de periódicos
Figura 17 -	Pesquisa no portal de periódicos BDTD – Recorte temporal, 2017 a 2024
Figura 18 -	Pesquisa no portal de periódicos da Capes – Dissertação, recorte temporal 2017 a 2024
Figura 19 -	Pesquisa no portal de periódicos da Capes - Todos os tipos de recorte temporal, 2019 a 2024
Figura 20 -	Pesquisa no portal de periódicos da Capes - Todos os tipos de recorte temporal, 2019 a 2024
Figura 21 -	Comparativo dos estudos realizados de 2017 a 2024 – Artigos e dissertações
Figura 22 -	Critérios indicados para a seleção das ofertas
Figura 23 -	Orientações para seleção dos cursos da REE/MS
Figura 24 -	Formação inicial dos participantes
Figura 25 -	Possui pós-graduação (mestrado ou doutorado)?
Figura 26 -	Se sim, em qual área gostaria de se especializar?
Figura 27 -	Tempo de atuação docente
Figura 28 -	Quantitativo de docentes que lecionaram nas disciplinas da Formação Geral Base (FGB) e nos Itinerários Formativos (IF)
Figura 29 -	Regularmente, quantas horas você se dedica para preparar as aulas?
Figura 30 -	Materiais utilizados para a preparação das aulas
Figura 31 -	Participação em formação continuada acerca dos Itinerários Formativos (IF)?
Figura 32 -	Ponto negativos no seu desenvolvimento profissional durante a atuação nos Itinerários Formativos (IF)?
Figura 33 -	Sua participação nas disciplinas do IF, você notou algum aspecto positivo em seu crescimento profissional?

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Organização Curricular dos PCNEM e da BNCC
Quadro 2 -	Breve análise dos documentos elaborados pela SED/MS que contemplam a estrutura pedagógica do NEM
Quadro 3 -	1º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese
Quadro 4 -	2º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese
Quadro 5 -	3º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese
Quadro 6 -	2º resultado no portal de periódicos da Capes – Artigo/Dissertação/Tese
Quadro 7 -	1º resultado no portal de periódicos BDTD – Dissertação, recorte temporal 2017/2024, Ensino Médio
Quadro 8 -	2º resultado no portal de periódicos BDTD – Dissertação, recorte temporal 2017/2024, Itinerário Formativo (IF)
Quadro 9 -	1º resultado no portal de periódicos Capes - Todos os tipos recorte temporal, 2019/2024, Ensino Médio (EM) e Itinerário Formativo (IF)
Quadro 10 -	Unidades escolares e Itinerários Formativos (IF) profissional e propedêutico
Quadro 11 -	Disciplinas dos Itinerários Formativos (IF) da rede estadual do município de Corumbá-MS
Quadro 12 -	Questões referentes ao perfil formativo dos docentes participantes
Quadro 13 -	Formação inicial dos participantes
Quadro 14 -	Qual (is) componente (s) curricular (es) os docentes já lecionaram?
Quadro 15 -	Quais materiais utiliza para preparar suas aulas?
Quadro 16 -	Opinião dos professores sobre a proposta dos Itinerários Formativos (IF) no currículo do Novo Ensino Médio?
Quadro 17 -	Parceiros da educação profissional da rede estadual em Corumbá-MS
Quadro 18 -	Vivência positiva da atuação como docente dos Itinerários formativos
Quadro 19 -	Impacto da formação continuada para sua atuação profissional?
Quadro 20 -	Considerando sua formação acadêmica, você se sente preparado para atuar junto as propostas do IF?
Quadro 21 -	Você acha que os IF fortalecem ou descaracterizam a identidade profissional docente?
Quadro 22 -	Lacunas nas unidades escolares para um melhor funcionamento dos IF

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	18
2.1 BREVE TRAJETÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO EM NOSSO PAÍS...	18
2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB) E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO (EM) COM SUAS RESPECTIVAS ALTERAÇÕES.....	26
2.3 BNCC E AS PROPOSTAS DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM).....	33
2.4 O ENFOQUE CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL (MS).....	42
3 CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	50
3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	50
3.2 O QUE HÁ DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NOS IF EM MATO GROSSO DO SUL.....	55
4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	62
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	107
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	107
5.2 PARTICIPANTES.....	108
5.3 COLETA DE DADOS.....	108
5.4 ANÁLISE DE DADOS.....	108
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	110
6.1 -DADOS GERAIS DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	110
6.2 - PERFIL FORMATIVO.....	116
6.3 - PERFIL DO TRABALHO DOCENTE.....	122
6.4 - A IDENTIDADE DOCENTE NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS (IF).....	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	177
ANEXO A – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	180
ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	182

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as) educadores (as) em espaços escolares e não escolares”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Câmpus do Pantanal e relaciona-se à temática da identidade docente na docência no Ensino Médio.

No campo das políticas educacionais, especificamente em relação ao Ensino Médio, acompanha-se a busca por alterações e ajustes que acompanham as mudanças do mercado de trabalho. Assim, mediante a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), promoveu-se uma nova, e mais recente, reestruturação do currículo da Educação Básica, trazendo momentos conturbados, no âmbito educacional, frente a tais mudanças (Brasil, 2017).

Nesse sentido, surgiram os Itinerários Formativos (IF) como forma de organização dos anos escolares do Ensino Médio que representam uma das inovações do Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, que consiste em uma reestruturação curricular. Seu propósito é oferecer um currículo mais flexível, proporcionando aos alunos diferentes caminhos de aprendizagem e estimulando sua autonomia e protagonismo. Esses itinerários são organizados em eixos estruturantes que interligam teoria e prática, enfatizando áreas específicas de conhecimento e formação técnica e profissional.

Em Mato Grosso do Sul, os IF foram implementados para melhorar a qualidade da aprendizagem, valorizar a participação dos estudantes e tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas, com propostas alinhadas às realidades regionais e às exigências do mercado de trabalho. No entanto, a implementação enfrenta desafios relacionados à formação docente, recursos didáticos e à infraestrutura das unidades escolares.

Nessa perspectiva, a identidade profissional docente abarca valores essenciais, mediante o exercício da prática e ao longo da trajetória pessoal e profissional. A compreensão deste estudo e as experiências vivenciadas em minha¹ trajetória pessoal e escolar me motivaram a explorar esta temática, que conseqüentemente se apresentam na narrativa, tornando-se a essência deste texto.

Assim, minha motivação para ingressar na área da educação partiu do estímulo dos meus pais, que me encorajaram a frequentar o Curso Normal Médio na cidade de São Gonçalo, situada no estado do Rio de Janeiro (RJ). O desafio de frequentar o curso técnico normal médio na E.E Pandiá Calógeras iniciou-se em 2003, onde permaneci até 2004, mas

¹ Para este relato pessoal será utilizada a primeira pessoa do singular.

não pude concluir o curso. Entretanto, vale ressaltar que a relação com o processo da formação docente era a busca pela futura estabilidade financeira.

Durante os dois anos de estágio do curso, observei que estava me identificando mais com a prática docente. No entanto, notei que era necessário um equilíbrio emocional para conduzir a diversidade de estudantes e a incorporação dos valores sociais, que ganharam relevância nos fundamentos da profissão docente. Finalmente, em 2012, concluí a licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná. Com o passar do tempo, percebi que a jornada docente era um vasto repertório de emoções, princípios, convicções, conhecimentos, incertezas e anseios, e fui me moldando ao longo da minha experiência pessoal, social e cultural no exercício da docência.

Dessa maneira, o estudo e a formação contínua foram e continuam sendo os alicerces fundamentais para a construção do meu perfil docente. Em 2016, ingressei como aluna especial no curso de Pós-Graduação em Educação, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Pantanal, na disciplina “Fundamentos Sociológicos e Educação Social”. O interesse partiu da vontade de aprender e compreender mais sobre a educação.

Assim, ao longo de 12 anos de atuação, lecionei tanto na rede privada quanto na pública. Vale ressaltar que, durante sete anos desse período, dediquei-me como professora formadora da Rede Estadual de Ensino (REE) no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que, em 2017, passou a integrar a Coordenadoria Regional de Educação - 3 (CRE-3), em Corumbá-MS.

No ano de 2018, fui lotada na Secretaria de Estado de Educação (SED), no município de Campo Grande - MS, no setor de Formação Continuada (CFOR). Então, pude acompanhar e vivenciar um pouco do processo de formação dos professores com as propostas do Novo Ensino Médio, criado pela Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Logo, devido à reorganização da distribuição dos profissionais da CRE-3, dei início, em 2019, às minhas atividades como docente, lecionando nas disciplinas eletivas do Ensino Médio e do ensino fundamental II, em uma escola da REE.

Posteriormente, participei de um processo seletivo para assumir a coordenação em uma unidade do sistema S. Fui selecionada e pude acompanhar a implantação do IF no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, a visão do crescimento profissional prosseguiu em constante descoberta, possibilitando a reestruturação das experiências já vivenciadas aos moldes de

uma estrutura educacional totalmente atípica devido ao período pandêmico, em 2020. No entanto, lidar com essa dificuldade despertou questionamentos quanto às ações do IF no Ensino Médio, considerando-se o atual período. Concomitantemente, retornei para a REE como coordenadora do curso técnico normal médio.

Dessa forma, confrontando minhas próprias ações com as dificuldades enfrentadas pelos professores do IF mediante a organização de materiais e planejamento, despertou-me o interesse em investigar a formação docente desses profissionais. Foi assim que elaborei o esboço inicial do meu projeto de mestrado, que focava a utilização das tecnologias na formação dos docentes que atuavam nos IF.

Ao iniciar o mestrado por intermédio das atividades orientadas, conheci os estudos acerca da construção da identidade docente. No início não foi uma tarefa fácil analisar os textos, conhecer outros pesquisadores e compreender as mudanças que ocorrem na atuação docente. Nesta perspectiva, buscando compreender mais essa área de estudos e pesquisas, me inscrevi nas aulas da disciplina “Formação, identidade, profissionalização e atuação docente”. Mediante os estudos, pude perceber que a construção da identidade docente passa por constantes mudanças. Fato é que sempre há a busca por um novo perfil profissional, enfrentando os desafios provenientes do ambiente profissional e compreendendo a imposição do Estado mediante as constantes mudanças na atuação profissional.

A construção da identidade docente abarca a importância social da profissão, as tradições, a reafirmação das práticas nas inovações, a tensão entre a teoria e a prática e a criação de novas abordagens. Essa trajetória é constante e se aplica a um ciclo contínuo de construção e reconstrução, fundamentado em uma postura questionadora, crítica e reflexiva (Lima, 2017).

Portanto, a identidade não se trata de um atributo estático pertencente a um indivíduo específico, mas sim a um processo constante de evolução, compreendido como uma mudança contínua (Marcelo, 2009).

Nesse contexto, essa pesquisa evidencia a identidade profissional dos professores que atuam nos itinerários formativos sendo de grande relevância para compreender a atuação docente frente às atuais mudanças educacionais. Essa observação parte de uma revisão bibliográfica que contemplou teses e dissertações com o recorte temporal de 2017 a 2024, cujo objeto de estudo foi a identidade profissional, o IF, o NEM e o trabalho docente. Observou-se que, segundo a revisão bibliográfica, não houve estudos voltados para o referido tema.

Por seu turno, a identidade docente é um tema amplamente abordado por diferentes estudiosos, como: Arroyo (2004; 2012); Imbernón (2010); Nóvoa (1995; 2007); Dubar (2005); Tardif (2014); Freire (1996); Pimenta (1996; 1999), entre outros.

Nessa perspectiva, com a homologação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modificou-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e criou-se a Política de Estímulo à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Período Integral (Brasil, 2017).

Assim, devido a essas mudanças, o estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Resolução/SED nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020, implantou a Educação em Tempo Integral com a matriz curricular dos IF.

No entanto, o objetivo era contemplar os eixos temáticos dos IF, visando uma proposta de melhoria da aprendizagem dos estudantes e dinamizar a diversidade das aprendizagens com foco na autoria e valorização do protagonismo juvenil (SED/MS, 2020). Considerando-se ainda a perspectiva da SED/MS, por meio da Resolução SED n. 3.776/2020, organizou-se o comitê estadual responsável para apoiar, acompanhar e executar as ações do Plano de Implementação (PLI) (SED, 2020).

De tal modo, a referida resolução também fomenta que a oferta dos IF precisa priorizar a ampliação e o fortalecimento do conhecimento na formação técnica e profissional. Por outro lado, a regulamentação estabelece que, para assegurar a oferta de diversos IF, torna-se viável estabelecer a colaboração de outros parceiros (SED, 2020).

Sendo assim, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, destinado ao EM, foi estruturado mediante a realidade regional e a valorização das capacidades cognitivas e socioemocionais dos alunos. Portanto, o objetivo era pensar uma aprendizagem de qualidade que colaborasse para as conquistas de melhores resultados nos níveis educacionais (Mato Grosso do Sul, 2021).

Com isso, as políticas curriculares almejam alcançar metas e melhores desempenhos em relação aos resultados dos estudantes e da escola. Entretanto, a reorganização dessas ações aumenta o trabalho dos docentes, que necessitam produzir além de suas atribuições organizadas pelas propostas de ensino (Dias; Ponce, 2015).

Nesse contexto, a importância social da profissão, a reavaliação cultural e a prática nas inovações mediante os novos conceitos tornam-se um processo constante em torno do ciclo de construção e reconstrução contínua, fundamentado na postura crítica e reflexiva que o docente deve adotar (Pimenta, 1999).

Considerar essas peculiaridades torna-se pertinente para se compreender como os docentes (re) constroem sua identidade mediante a nova proposta curricular do IF. A LDBEN 9.494/96, alterada pela Lei nº 13.415, de 2017, aponta, no inciso IV:

os 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 IV do caput do art. 36 (Brasil, 1996).

Sendo assim, é essencial incluir o processo da construção e o fortalecimento da identidade profissional docente, evidenciando-se a consolidação e as atuais mudanças.

Destaca-se que o professor está sempre em constante formação dentro e fora da escola, pois o processo de construção docente é interminável e intrínseco ao seu trabalho pedagógico, vinculando-se à sua identidade e prática docente de forma contínua (Libâneo, 2001).

Em vista disso, levando-se em conta as transformações que impactam o perfil profissional do professor, ressalta-se a importância de se compreender as experiências evidenciadas e surge o primeiro questionamento que norteia este estudo: “Qual o perfil do docente de professores dos IF?”. Nesta perspectiva, considerando-se o perfil docente, sua formação e seu contexto cultural, ainda se questiona: “Como executar as propostas pedagógicas dos IF sem a formação inicial ou continuada, contemplando os conteúdos abordados nos eixos estruturantes?”. Assim, frente às mudanças e ao refazer docente, por fim: “Para ser professor dos itinerários, os docentes perdem e/ou (re) constroem sua identidade de formação para (re) organização do trabalho pedagógico mediante o exercício da prática?”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral averiguar a perspectiva de professores atuantes nos IF quanto à identidade profissional docente. Assim, estruturaram-se os respectivos objetivos específicos: i) identificar os critérios para a lotação docente nos componentes curriculares dos IF; ii) traçar o perfil dos docentes que atuam nos IF de escolas públicas estaduais da cidade de Corumbá-MS, e iii) analisar em que medida a proposta dos IF contribui para a formação da identidade profissional do docente.

Para isso, foi realizada um estudo de caráter exploratório, contando com 24 professores dos IF, que se dispuseram a responder um formulário eletrônico, com questões acerca de sua trajetória profissional e impressões sobre sua identidade e atuação docente.

Dessa maneira, as seções que constituem este estudo constam a partir desta Introdução. Na segunda seção, evidenciam-se uma breve trajetória do ensino secundário no Brasil e sua transição para o Ensino Médio. Na subseção, discorre-se sobre o NEM mediante o enfoque curricular estabelecido pela Secretaria de Educação do MS.

Assim, a terceira seção contempla a identidade profissional docente, e as subseções abarcam a identidade profissional docente nos IF em Mato Grosso do Sul, os discursos, as reflexões baseadas nos estudiosos citados nesta seção, dentre outras fundamentações. Na quarta seção, apresenta-se a revisão bibliográfica, fomentando-se a importância desta pesquisa. Na quinta seção, apontam-se as características metodológicas que foram utilizadas na condução deste estudo. Na sexta seção seguem os resultados e discussões, seguidos pela seção final textual com as considerações finais da pesquisa.

2 ASPECTOS GERAIS E HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. A escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem. Na prática, significa que as análises críticas sobre o sistema de ensino e sobre as políticas educacionais perdem a força analítica, se não tiverem como referência a escola e as salas de aula, do mesmo modo que os profissionais de determinado estabelecimento escolar podem ter a eficácia de seu trabalho reduzida, se não tiverem uma visão de conjunto do sistema de ensino nacional e estadual (Libâneo; Oliveira; Seabra, 2012, p. 296).

Nesta seção, com base na referência de Libâneo, Oliveira e Seabra (2012), traça-se como objetivo discutir e destacar as transformações e a organização do sistema educacional do Ensino Médio, além de analisar as definições e os contextos da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul.

2.1 Breve trajetória do ensino secundário em nosso país

A educação no Brasil teve seus primeiros passos em 1549, quando o primeiro grupo de jesuítas criou escolas, colégios e seminários. Essa iniciativa estava ligada a três aspectos fundamentais: à educação colonial, à colonização e à catequese (Saviani, 2008). Deste modo, considera-se que a presença dos jesuítas exerceu grande influência nos conceitos e nas ideias pedagógicas da educação em nosso país, marcando a denominada primeira fase da educação como também a organização do plano de instrução (Saviani, 2008).

O plano de instrução de Manoel da Nóbrega, padre jesuíta, contribuiu com as concepções educacionais que embasaram o cenário educacional, tais como: a filosofia educacional; a teoria pedagógica; as abordagens de ensino, fundamentais para a execução do trabalho educativo, bem como as práticas pedagógicas com base nos princípios do ensino e da aprendizagem (Saviani, 2008).

Saviani (2008) aponta que a implantação do plano da seção de instrução era estruturada com uma programação inicial de sete anos, podendo ser reduzida para quatro ou cinco anos, ou até mesmo prolongada. Logo, variaria conforme o progresso dos estudantes, levando-se em consideração os requisitos e preparatórios necessários para formar as classes dominantes.

Em continuidade, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, houve uma preocupação com a formação intelectual dos futuros governantes do país. Deste modo, foi

implantada, oficialmente, em 1837, a primeira instituição dedicada ao ensino secundário no Brasil: o Colégio Pedro II, situado na então capital brasileira, Rio de Janeiro - RJ (Zotti, 2005).

Nessa perspectiva, o período do Império, de 1821 a 1889, estruturou o ensino secundário para preparar os filhos da realeza para o ingresso do nível superior, com a prevista duração de sete anos (Alves; Silva e Jucá, 2022). No entanto, o sistema educacional em vigor consistia em aulas régias,² que mantinha as características da educação jesuítica.

Dessa maneira, segundo as normas do Colégio Pedro II, a admissão dos estudantes se dava com base na autorização especial do governo. Era preciso ter um histórico impecável de conduta da escola anterior e, caso o reitor optasse por não aceitar o aluno por motivos específicos do Império, a análise receberia o respaldo e a supervisão deste de forma secreta (Zotti, 2005). A oferta do ensino era privada, e os pagamentos dos honorários eram feitos conforme a matriz curricular traçada para o ano em curso (Zotti, 2005).

No entanto, alguns benefícios gratuitos eram oferecidos com base nos critérios a seguir: órfãos em situação de vulnerabilidade; filhos de professores com uma década de dedicação ao ensino; estudantes carentes que se destacaram no primário, e, mais tarde, filhos de militares falecidos na Guerra do Paraguai, sendo afirmado pelo estatuto do Colégio Pedro II:

Art. 46. Ninguém será admittido Alumno, 5L' em seu favor não concorrerem os seguintes requisito.

§ 1. • Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admittidos, sem licença especial do Governo.

§ 2. o Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Arithmetica.

§ 3. • Attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houverem frequentado.

§ 4. • Despacho de admissão dado pelo Reitor.

Art. 47. Alem disso deverá o que pretender ser Alumno interno, ter tido bexigas naturaes, ou vacinadlls.

Art. 48. Quando o Reitor não quizer admittir algum Alumno, participará ao Ministro Jo Imperio as razões, que teve para assim proceder. Essas partiri pações serão reservadas e secretas (Estatuto do Colégio Pedro II - 1838, p. 69).

Mediante as especificidades do estatuto, pode-se observar que ofertar o ensino secundário para toda a população não era uma prioridade. Assim, com a Proclamação da República, em 1889, o ministro Benjamin Constant, que ocupava a função de ministro da

² As aulas régias eram independentes umas das outras, sem conexão entre si, de modo que não eram dependentes umas das outras. Surgiram como um novo modelo educacional, em substituição ao ensino jesuítico, e estavam sob a supervisão de um diretor geral de estudos, sendo a nomeação dos professores de responsabilidade do rei.

Secretaria da Instrução Pública Correios e Telégrafos, implantou a primeira reforma, denominada Reforma de Benjamin Constant, em 1890. Esta ressaltava que o ensino secundário permaneceria centrado na preparação para o acesso ao ensino superior (Zotti, 2005).

Contudo, mediante reformas implantadas, houve inúmeras mudanças na matriz curricular, aumento na duração do ensino secundário e grande oferta das instituições privadas no Brasil (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Ressalta-se que a aprovação do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Brasil, 1890), contemplou o regulamento da instrução primária e secundária. O ensino secundário ocorreu de forma integral, seguindo a divisão entre externato e internato, sendo ofertadas as aulas de lentes privativas. As lentes privativas tinham a finalidade de disponibilizar as disciplinas de língua portuguesa, latim, língua grega, química, geometria, dentre outras, distribuídas por um período de sete anos (Brasil, 1890).

Porém, perante mais uma reforma, a de Epitácio Pessoa, via Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, aprovou-se o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, pertencente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Este código contemplava possíveis privilégios entre o governo e o candidato do ensino secundário e, sobre isso, o Decreto n.º 3.890 afirma, nos seguintes artigos:

Art. 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundario fundados pelos Estados, pelo Districto Federal ou por qualquer associação ou individuo, poderá o Governo conceder os privilegios dos estabelecimentos federaes congeneres.

Art. 362. Para que esses institutos possam ser reconhecidos e gosar de taes privilegios, deverão satisfazer as seguintes condições:

I. Constituir um patrimonio de 50 contos de réis pelo menos, representado por apolices da divida publica federal e pelo proprio edificio em que funcionar ou por qualquer desses valores;

II. Ter uma frequencia nunca inferior a 60 alumnos pelo espaço do dous annos;

III. Observar o regimen e os programmas de ensino adoptados no estabelecimento federal.

§ 1º Aos institutos de ensino secundario creados e custeados pelo Governo dos Estados e do Districto Federal não se estende a obrigação constante do n. I (Brasil, 1901, p. 24).

Nessa perspectiva, considerando-se as práticas adotadas pelo Decreto nº 3.890, a oferta do ensino secundário ocorria em seis anos, mediante os privilégios e o poder aquisitivo dos candidatos, sendo observado o grande favorecimento da elite (Zotti, 2004).

No entanto, já em 1911, o ministro Rivadavia da Cunha Corrêa autorizou, por meio do artigo 3º, inciso II, da Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, a aprovação da Lei

Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, subordinada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Brasil, 1910).

Essa reforma definiu que a oferta do ensino secundário e superior não possuiria mais o perfil oficial, passando a ser oferecida de forma corporativa e autônoma. Desta forma, o Estado perdeu a exclusividade de homologar os certificados e diplomas, transferindo essa responsabilidade para essas instituições. O ensino livre também passou a ser ofertado, permitindo que o aluno escolhesse seu professor, assegurando-se que qualquer indivíduo qualificado teria o direito de lecionar nas instituições de ensino. Todavia, acreditava-se que essa prática poderia solucionar as fraudes e as condições precárias das instituições de ensino (Cury, 2009).

Nesse sentido, pontuam-se alguns artigos da Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910 (Brasil, 1910):

Art. 1º – A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos creados pela União, não gozarão de privilegio de qualquer especie.

Art. 2º – Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (Brasil, 1910, p. 1).

Assim, considerando-se a Lei nº 2.356, que implantou a privatização do ensino secundário, torna-se claro que o acesso continuava restrito à elite. Em 1915, após quatro anos, ocorreu a reforma de Carlos Maximiliano, homologada pelo Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, que estruturou a reorganização dos ensinos secundário e superior. Nesta reforma, não só se consolidou o processo de seleção para ingresso nos cursos de ensino superior, como também se passaram a exigir a conclusão e a certificação do ensino secundário para admissão na carreira universitária (Cury, 2009). No Decreto nº 11.530, apontam-se tais mudanças:

Art. 1º O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundaria e superior subordinados ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, dando-lhes autonomia didactica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto.

Art. 4º Aos institutos federaes de ensino superior ou secundario é attribuida personalidade juridica, para receberem doações e legados, adquirirem bens e celebrarem contractos.

Art. 24. Nenhum estabelecimento de instrução secundaria, mantido por particulares com intento de lucro ou de propaganda philosophica ou religiosa, poderá ser equiparado ao Collegio Pedro II.

Art. 27. A quota de fiscalização das academias será de 6:000\$ annuaes, e a dos gymnasios, 3:600\$000. Quando as academias organizarem bancas de exames geraes de preparatorios, pagarão as duas quotas, de curso secundario e superior.

Art. 31. Compete ao presidente do Conselho Superior:

c) apresentar, no fim de cada anno, um relatório circumstanciado de tudo o que occorreu no paiz e foi digno de nota, a respeito do ensino secundario e superior;

Art. 100. Em todos os institutos de instrução secundaria ou superior haverá exame, em dezembro e março, das materias de cada um dos annos do curso (Brasil, 1915, p. 1-9).

Porém, essa reforma demonstrou mudanças significativas para a operacionalização do ensino secundário, e, em 1925, com a reforma de João Luiz Alves, este passou para a pasta do Conselho Nacional do Ensino. A alteração na duração do ensino secundário começou a durar seis anos de forma seriada, mediante os termos da autorização da Lei nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925 (Brasil, 1925), ressaltando-se os artigos a seguir:

Art. 13. O conselho Nacional do Ensino compõe-se de tres secções:

1ª. Conselho do Ensino Secundario e Superior;

2ª. Conselho do Ensino Artístico;

3ª. Conselho do Ensino Primario e Profissional.

Art. 20. O Conselho do Ensino Secundario e supeior reunnir-se-á em duas sessões ordinarias annuaes, nas épocas que forem ficadas no seu regimento interno. nas épocas que forem fixadas no seu regimento interno. Poderá ser convocado extraordinariamente, quando o exija o interesse do ensino, pelo Director Geral, espontaneamente ou a requerimento de tres membros.

Art. 47. O ensino secundario, como prologamento do ensino primario, para fornecer a cultua média geral do paiz, comprehenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis annos [...] (Brasil, 1925, p. 3-7).

Mesmo assim, a reestruturação e a implementação do Conselho Nacional de Educação trouxeram uma finalidade e ampliaram a fidelização da estrutura do ensino secundário (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Nesse contexto, em 1930, no período do governo de Getúlio Vargas, as políticas públicas voltadas para o ensino secundário ganharam destaque. Houve uma reforma implementada por Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931). O principal objetivo desta reforma era a reorganizar a estrutura do ensino secundário, com a obrigatoriedade de frequência escolar, critérios para notas e regulamentação das transferências de alunos entre colégios (Silva; Leite, 2021 *apud* Manieri; Vieira; Cesar, 2021).

Nesse contexto, os artigos e parágrafos do Decreto nº 19.890 (Brasil, 1931) destacam, pontualmente, essas mudanças:

Art. 26. É permitida a transferência de alunos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundário, officiais ou sob regime de inspeção permanente ou preliminar.

§ 1º Só se efetuará transferência de alunos no período de férias.

§ 2º A transferência se fará mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o aluno, e da qual constará minuciosa informação sobre sua vida escolar.

Art. 33. Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

Art. 36. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciais (Brasil, 1931, p. 3-4).

À vista disso, a reforma de Francisco Campos também proporcionou a organização de cursos seriados, sendo organizados em dois blocos: fundamental e complementar (Brasil, 1931), conforme disposto nos artigos do Decreto nº 19.890, de 1931:

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica o Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (Brasil, 1931, p. 2).

No período da Era Vargas (1930-1945), ocorreram diversas reformas importantes para o processo do ensino secundário no Brasil. Somente após 12 anos da reforma de Francisco Campos, em 1942, em homenagem ao ministro Gustavo Capanema, foi implementada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, disposta no Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, chamada de Reforma Capanema (Brasil, 1942).

Essa reforma estabeleceu duas vertentes ao ensino secundário: o clássico e o ensino industrial, visando preparar os alunos para o trabalho da indústria, com a duração de três anos, de acordo com o previsto nos artigos a seguir:

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.

2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.

§1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino industrial básico.
2. Ensino de mestria.
3. Ensino artesanal.
4. Aprendizagem.

§2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

1. Ensino técnico.
2. Ensino pedagógico (Brasil, 1942, p. 1).

Dessa maneira, a reforma Capanema propôs a capacitação da classe trabalhadora, pontuando que os cursos técnicos profissionalizantes seriam ofertados de forma individualizada, de acordo com as orientações da Lei nº 4.073/1942, que regulamentava os cursos profissionalizantes. Deste modo, essa legislação passou a estabelecer a formação profissional, com a finalidade de preparar os trabalhadores para atender às demandas específicas da indústria (Aranha, 2006).

Contudo, é evidente a disparidade do ensino para as classes menos privilegiadas, uma vez que o Estado não demonstrava interesse em preparar os jovens para o acesso ao ensino superior (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Logo, os cursos profissionalizantes não ofertavam meios para a continuidade nos estudos, mas sim para o ingresso no mercado de trabalho. Em geral o público que cursava o ensino profissionalizante encerrava ali sua trajetória acadêmica, pois essa modalidade de ensino era frequentada pela classe popular, que almejava uma oportunidade de emprego (Aranha, 2006).

Assim, Aranha (2006) afirma que:

O projeto político republicano visava, a implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos. É bem verdade que se tratava ainda de uma escola dualista, em que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos – já que os republicanos recusavam a educação tradicional humanista -, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional (Aranha, 2006, p. 298).

Nessa conjuntura, com a homologação da Constituição de 1946, passou-se a contemplar, em seus artigos, o direito ao acesso à educação no lar, na escola de forma livre nas iniciativas privadas, como também se estabeleceram as necessidades de uma legislação abrangente para a educação no Brasil (Brasil, 1946).

Libâneo, Oliveira e Seabra (2012) evidenciam que, de 1946 a 1964, duas tendências entraram em conflito: a do nacionalismo desenvolvimentista, como atribuição do Estado, e a dos privatistas, que pregavam a liberdade do ensino. Isso se firmou na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla (ONU, 1948, p. 1).

Nessa perspectiva, há alguns artigos da Constituição de 1946 que afirmam esse processo de mudança:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

Art. 170. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios (Brasil, 1946, p. 36-37).

Nessa perspectiva, durante a administração do Presidente João Goulart, em 1961, com as Leis de Diretrizes e Base (LDB) apresentadas à Câmara Federal, em outubro de 1948, gerou-se um caminho turbulento e com muitos debates. Ao longo desses 13 anos, foi aprovada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sendo estabelecida como a primeira LDB (Carneiro, 2006).

Nesse período, a realidade social do Brasil passava por transições significativas, como o período da Segunda Guerra Mundial. Houve, também, alterações no governo e a busca por uma identidade nacional mais democrática (Romanelli, 2007).

No entanto, após um longo processo da comissão liderada por Clemente Mariani, então Ministro da Educação e Saúde, em 1961, durante o governo de João Goulart, foi aprovada a primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961, em 1961 (Alves; Silva; Jucá, 2022).

A primeira versão da LDBEN, a Lei nº 4.024/61, não correspondeu às expectativas para o acesso à educação básica no Brasil. Desta forma, com as mudanças do ensino secundário, surgiram o Ciclo Ginásial do Ensino Médio e o Ciclo Colegial do Ensino Médio (Carneiro, 2006). Carneiro (2006) pontua que os ciclos ginásial e colegial eram divididos em

ramos de ensino, como: secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e outros, com a duração de quatro anos.

Segundo a LDBEN (1961), no capítulo I, art. 34 do Ensino Médio (EM), afirma-se que o Ensino Médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangeria, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para os ensinos primário e pré-primário.

Considerando-se as mudanças vigentes, a implantação da LDB da educação trouxe um novo cenário político e educacional para o país (Carneiro, 2006).

2.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a transição para o Ensino Médio (EM) com suas respectivas alterações

Em meio ao período da ditadura militar, o cenário educacional passou por: repressão; privatização do ensino; exclusão dos menos favorecidos ao ensino fundamental; institucionalização do ensino profissionalizante; foco excessivo no tecnicismo pedagógico e desmotivação do corpo docente por meio de extensas e confusas legislações educacionais (Krawczyk, 2011).

Durante esse conturbado período, a LDBEN passou por uma reforma conflituosa que resultou na definição, após três anos, das diretrizes para o 1º e 2º graus, que fixam a LDB. Aprovada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971, pela Lei nº 5.692/71, a reforma estabeleceu os níveis de ensino, com o objetivo de preparar profissionais qualificados para o mercado de trabalho (Carneiro, 2006).

Segundo a LDBEN, no capítulo I, referente ao 1º e 2º graus, artigo 1º, afirma-se que: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971), ficando evidente o ensino tecnicista na educação escolar, conforme alguns artigos da LDB nº 5.692/1971:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (Brasil, 1971, p. 1).

É relevante ressaltar que, na Lei nº 5.692/1971, o EM ainda não era obrigatório, e a legislação vigente estabelecia a obrigatoriedade somente para o 1º grau.

Dessa maneira, Saviani (2011) pontua que: “Em consequência, o Estado brasileiro não se revelou ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional” (Saviani, 2011).

Nesse ínterim, devido ao cenário de mudanças do âmbito educacional, a ênfase para o preparo dos jovens era na profissionalização, justificada por conta do processo de industrialização em que o Brasil estava envolvido. Em tempo, vale recordar que o ensino secundário tinha como objetivo preparar os alunos para o ingresso das universidades. Contudo, mediante as reformas, o nível de ensino resultou em preparar os jovens para o mercado de trabalho (Saviani, 2011).

Assim, visando-se estabelecer um sistema que atendesse as especificidades democráticas, surgiram diversas discussões, dispondo-se de diferentes interesses à liberdade civil (Saviani, 2008). Neste contexto, foi promulgada a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na qual, no art. 205, ressalta-se que a educação era reconhecida como “direito de todos”, embasada por uma série de diretrizes relacionadas ao contexto educacional do EM (Brasil, 1988).

Desse modo, há artigos que pontuam essas especificidades:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

II – progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (Brasil, 1988, p. 127).

Nesse sentido, com a aprovação e validação da Constituição Federal de 1988, após oito anos de desacordos entre projetos sociais divergentes em relação à LDB, em 20 de dezembro de 1996, esta passou por uma nova reformulação, sendo denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Libâneo, Oliveira e Seabra (2012, p. 250) destacam que “a educação devia ser compreendida como um bem público, condição para a emancipação social, e tinha que ser concebida, portanto, no contexto de um projeto amplo de inclusão social”.

Assim, no Título III - Do direito à Educação e do dever de educar - contemplado na LBDNE nº 9.394/1996, pontua-se a educação como um bem público:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996, p. 2).

Logo, o EM passou a ser gratuito, obrigatório e de forma prioritária, com o apoio do Estado, do Distrito Federal e dos municípios, que têm por atribuição ofertar conteúdos que colaborem com a formação básica dos alunos, com duração de três anos (Brasil, 1996). Na Seção IV do EM, art. 35, diz-se que:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 15).

Conforme o exposto no artigo 35, é relevante ressaltar também a parte que aborda a adaptação "com flexibilidade a novas condições de emprego", pois aí está a ideia de flexibilização e adaptação exigida cada vez mais pelo capitalismo contemporâneo dos trabalhadores, uma tentativa de reestruturação de um sistema em crise (Brasil, 1996).

Assim, em 1997, a LDB nº 9.394/1996 passou por uma atualização que estabelece as orientações que norteiam o currículo e os conhecimentos dos alunos de maneira fundamental a todos, os quais são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Estes têm o intuito de organizar uma proposta aberta e flexível com as determinações locais (Brasil, 1997). Seguem as ponderações contempladas na LDB, artigo 36:

- Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
 - II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Brasil, 1996, p. 15).

No entanto, no ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de propagar os fundamentos da atual proposta do EM, divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que, ao longo de sete anos, em decorrência das ingerências políticas, não se efetivaram (Brasil, 2004). Destarte, as propostas do PCNEM delineavam-se da seguinte maneira:

- § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 - III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
- § 2º. O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (Brasil, 1996, p. 33-34).

Por conseguinte, mediante a Portaria nº 109/2009 (Brasil, 2009), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se obrigatório para todos os alunos do EM, assumindo a incumbência de avaliar abrangentemente, com certificação e classificação. Essa mudança repercutiu na organização dos currículos do EM, e diversas escolas passaram a priorizar a aprovação no ENEM como meta principal dessa etapa de ensino (Brasil, 2009). Desta maneira, no artigo 2 da portaria citada acima, diz-se que:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (Brasil, 2009, p. 1).

Nessa perspectiva, o MEC buscou promover diversos programas para modificar a proposta curricular do EM, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (Brasil, 2009) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (Brasil, 2013). Porém, os respectivos possuíam estratégias em comum, como reformular o currículo com base na flexibilidade e na capacitação continuada dos professores (Ramos, 2011).

Desse modo, mediante a aprovação da Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa organizar de forma nacional as diretrizes, prioridades e metas da educação, com a duração de 10 anos, a partir de sua vigência (Brasil, 2001).

Todavia, o PNE contempla, em sua proposta, que os poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios se comprometerão a promover e a alcançar,

gradualmente, os objetivos e as metas, de forma que a população possa compreender e acompanhar de perto sua execução (Brasil, 2001). Seguem os artigos que afirmam essas especificidades:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (Brasil, 2001, p. 1).

Nesse sentido, em 15 de dezembro de 2010, por intermédio do projeto em tramitação no Congresso Nacional – Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010, mediado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, publicou-se o projeto do novo PNE. Segundo as prerrogativas do ministro, o foco seriam a valorização do magistério e a qualidade da educação (Libâneo; Oliveira; Seabra, 2012). A respeito disso, no PNE afirma-se que: “7.23 Estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2010, p.11).

Nessa perspectiva, o PNE contempla, na meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2010, p. 68).

Entretanto, frente ao desafio de expandir o EM no Brasil, o PNE propôs uma nova reformulação no EM, sendo apresentada a implantação de currículos flexíveis que integrariam conteúdos obrigatórios e optativos (Libâneo; Oliveira; Seabra, 2012).

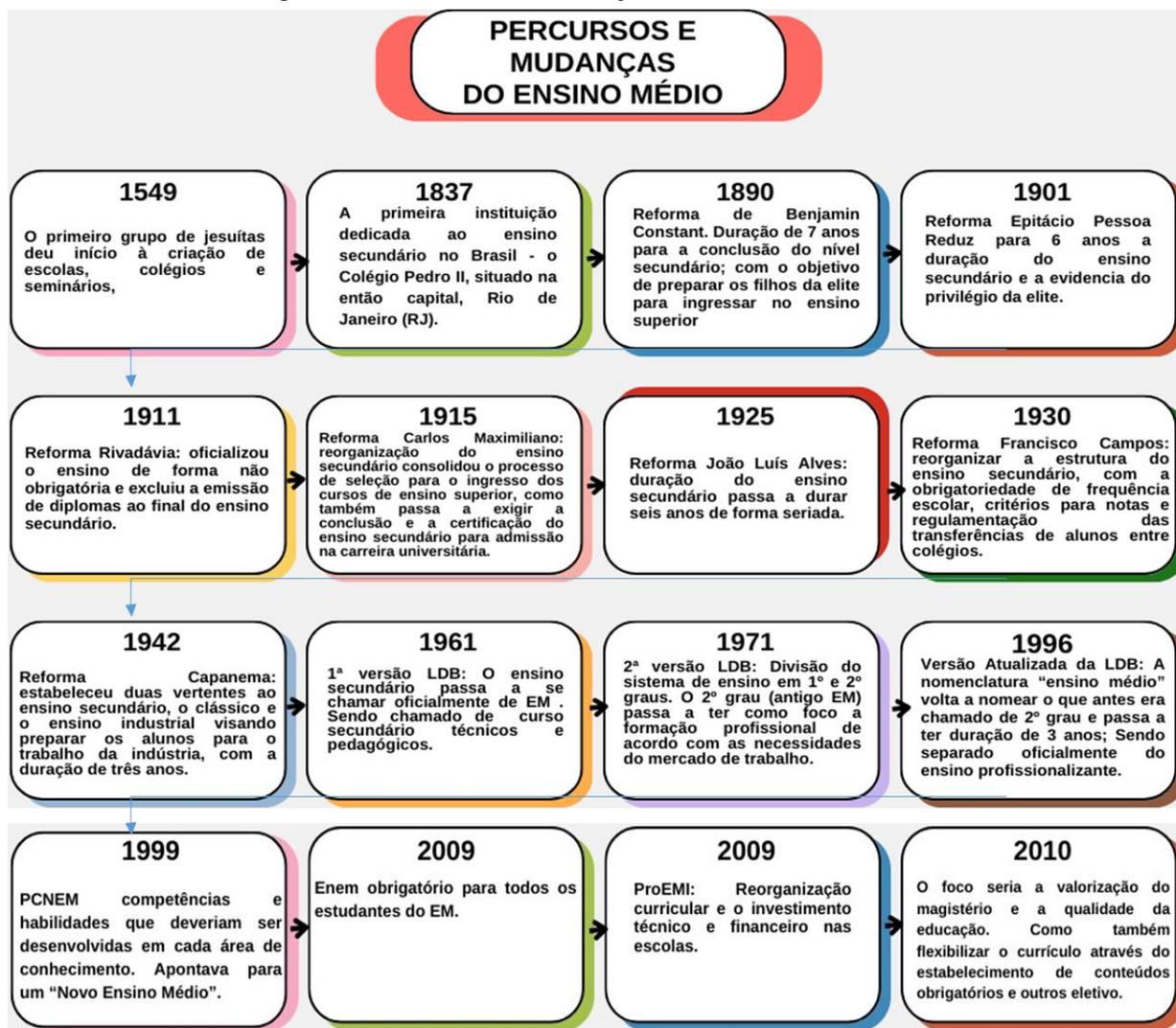
A trajetória histórica até o momento evidenciou como ao longo do tempo o EM brasileiro tem passado por ajustes sempre justificados por questões que abrangem a economia, novos padrões sociais e adaptação aos contextos sociais enfrentados pelos brasileiros em cada época (Saviani, 2008).

Nessa perspectiva, diante das mudanças do PNE, surgiu a proposta da renovação do EM, visando currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos, quando surgiu o chamado Novo Ensino Médio (NEM)³. Porém, para dar continuidade a este estudo, é pertinente recordar as possíveis renovações do EM ao longo da história do Brasil. Na

³NEM: o Novo Ensino Médio traz alterações no conteúdo programático, na carga horária e no desempenho das funções docentes.

Figura 1, o intuito é discorrer a respeito da análise do percurso histórico, como também elucidar os principais destaques, interesses e perspectivas mediante as diversas posições sociais (Alves; Silva; Jucá, 2022).

Figura 1 - Percursos e mudanças do Ensino Médio (EM)



Fonte: elaborada pela autora, por meio da pesquisa via arquivos públicos do: EM: Ensino Médio; LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Enem: Exame Nacional do Ensino Médio; ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador; PNE: Plano Nacional de Educação.

A Figura 1 busca apresentar que o EM, por décadas, buscou por uma identidade. Assim, Aranha (2006) afirma que a história da educação deve exercer fecunda influência na política educacional, sobretudo nas situações críticas. Nestas, são gestadas as reformas educativas, depois transformadas em leis, a fim de que se possa defender a implantação de uma educação pública democrática e de qualidade.

No entanto, a política educacional brasileira, no que se refere ao EM, sempre estimou mudanças e reformas alinhadas às transformações no mercado de trabalho e aos interesses do capital. Neste contexto, diante da implementação do NEM, é fundamental viabilizar estudos e pesquisas que fundamentem o contexto econômico e social dessa nova reestruturação curricular, considerando-se também as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Cury; Reis; Zanardi, 2021).

2.3 BNCC e as propostas do Novo Ensino Médio (NEM)

As propostas do PNE, segundo Libâneo, Oliveira e Seabra (2012, p. 181), figuravam a premência de haver um plano de Estado, ou seja, um projeto de educação que tivesse duração e vigência independente dos governos no poder, garantindo a continuidade das políticas públicas para a educação.

Assim, com a publicação da Lei PL nº 8.035/2010, dentro da estratégia do PNE, no item 7.1, dar-se-á a implantação dos direitos para uma educação básica mediada por uma BNCC, que estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem no desenvolvimento dos alunos (Brasil, 2010).

Dessa maneira, em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005/2014 aprovou o PNE e deu outras providências (Brasil, 2014). Uma das providências adotadas foi a regulamentação de uma BNCC que almejasse pactuar a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios no âmbito da instância permanente mencionada no parágrafo 5º do artigo 7º desta Lei (Brasil, 2014).

Nesse artigo, afirma-se que:

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Brasil, 2014, p. 2).

A implementação citada acima contempla os direitos e as metas das aprendizagens, como também o desenvolvimento, que constituirão a BNCC do EM (Brasil, 2014). Deste modo, Cury (2021) ressalta que:

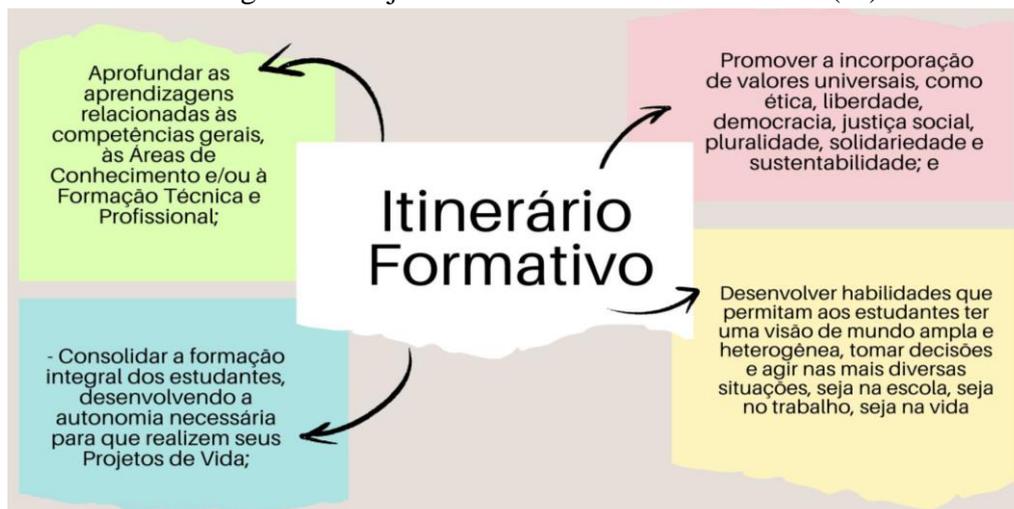
O projeto é tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino. Emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular (Cury, 2021, p. 54).

Ainda assim, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modifica: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que estabelece as normas para 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. Deste modo, cancelou-se a validade da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e criou-se a Política de Estímulo à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Período Integral (Brasil, 2017).

Desse modo, uma das mudanças impactantes foi a alteração da carga horária do EM que, de 800 horas, passou para 1400 horas. Trata-se de uma elevação de 75% da carga horária, modificando também a matriz curricular e contemplando as disciplinas obrigatórias e os IF (Cury, 2021).

Portanto, para melhor compreender, a Portaria nº 1.432/2018 traça os objetivos do IF. A Figura 2 apresenta essas especificidades.

Figura 2 - Objetivos dos Itinerários Formativos (IF)



Fonte: elaborada pela autora, por meio da pesquisa via arquivos públicos, Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

A Figura 2 representa os objetivos dos IF por intermédio da Portaria nº 1.432/2018, que ressalta o conjunto de situações e atividades educativas que os alunos podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar suas aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Brasil, 2018).

Contudo, esses objetivos estão presentes nas propostas dos eixos estruturantes, que têm por finalidade promover a conexão dos diversos arranjos dos IF, visando à inovação e intervenção no desenvolvimento de projetos. Estes tencionam e oportunizam vivências e experiências educativas conectadas à realidade de vida do aluno, contribuindo, também, para o seu engajamento pessoal, profissional e cívico. Deste modo, consideram-se as habilidades e o foco pedagógico correlacionados na BNCC, conforme previstos na Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018).

Assim, segue o foco pedagógico que a Portaria nº 1.432/2018 contempla:

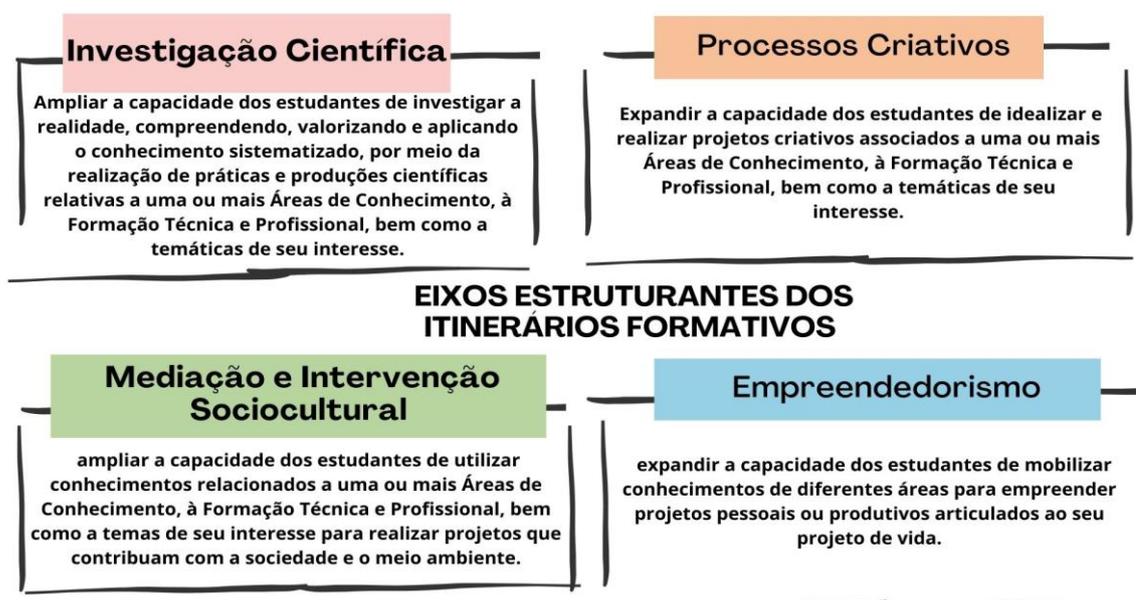
Foco Pedagógico: Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2018, p. 3).

Cury (2021, p. 54) pontua que a BNCC seria o instrumento para qualificar a educação por meio de uma identidade de conhecimentos proporcionada a todos os estudantes da educação básica brasileira.

Portanto, a Portaria nº 1.432/2018 fomenta que é necessário “um conjunto diversificado de habilidade” para que os alunos reconheçam e desenvolvam a sua identidade na totalidade.

Dessa maneira, a Figura 3, a seguir, esclarece alguns eixos estruturantes que fomentam essa diversidade:

Figura 3 - Eixos estruturantes dos Itinerários Formativos (IF)



Fonte: elaborada pela autora, por meio da pesquisa via arquivos públicos, Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

De acordo com a Figura 3, as propostas dos eixos estruturantes fogem da atual realidade. Na prática, essas mudanças tornaram-se, de forma evidente, a desigualdade social e a falta de estrutura nas escolas para atender os alunos, como também a defasagem de docentes formados e/ou para compreender suas atribuições frente aos componentes das eletivas compostos nos chamados IF (Costa; Silva, 2020).

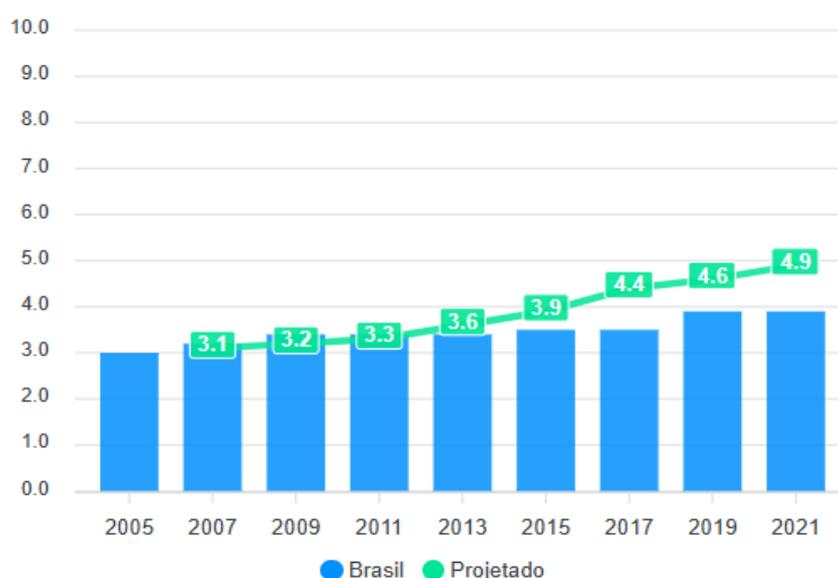
Dessa forma, a BNCC pontua que: “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2017, p. 16).

Apesar disso, a divisão dos IF específicos não colabora com o conhecimento para a grande maioria dos alunos do EM público. No entanto, na prática, isso apenas intensificará a disparidade no EM (Cury, 2021). Salienta-se que o Sistema de Avaliação da Educação

Básica (SAEB) visa impulsionar avanços para a melhoria da qualidade do ensino. Na Figura 4, demonstra-se o processo de evolução da Educação Básica a nível de Brasil. No entanto, ressalta-se a importância de se observar o recorte dos anos de 2017 a 2021 que permeia a implantação das propostas do NEM.

Figura 4 - Metas e evolução do IDEB

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB (2017), INEP.

Esses resultados são atribuídos por intermédio da avaliação do SAEB, que analisa os desempenhos em língua portuguesa e matemática dos anos finais de cada etapa de ensino realizada a cada dois anos, tornando-se obrigatória a partir do ano de 2017 para o EM.

Observa-se, no recorte temporal de 2017 a 2021, que a fase do EM da rede pública não atingiu as metas propostas. Segundo os descritores do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): em 2017, o rendimento do Brasil foi de 3,5, sendo projetado 4,4; em 2019, foi de 3,9, estando a meta projetada para 4,7; em 2021, os resultados foram os mesmos de 2019, 3,9, e a meta projetada era 4,9.

Assim, mediante os resultados apresentados, torna-se questionável como o NEM tem colaborado para o desenvolvimento educacional dos alunos, tanto no desenvolvimento da parte comum quanto nas propostas estruturadas nos IF (Ferretti, 2018).

Acredita-se que isso ocorra devido à falta de um currículo definitivo da BNCC, o que possibilitaria uma revisão curricular com diretrizes adequadas, buscando por resultados

assertivos nas políticas públicas. É importante pontuar também a carência da conexão entre a fundamentação teórica e metodológica, dentre as diversas áreas do conhecimento (Arruda; Vieira, 2019).

Contudo, para melhor compreender, realizar-se-á uma pequena comparação da organização curricular da BNCC e dos PCNEM no Quadro 1.

Quadro 1 - Organização Curricular dos PCNEM e da BNCC

PCNEM	BNCC
Competências e habilidades	Competências gerais
<p>Representação e comunicação Desenvolver a capacidade de comunicação.</p>	<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>Investigação e compreensão Desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções. Desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender.</p>	<p>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>Contextualização sociocultural Compreender e utilizar a ciência, como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático.</p>	<p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>

Fonte: elaborado pela autora, mediante pesquisa realizada no PCNEM e na BNCC.

Nota-se que as competências e habilidades do PCNEM se resumem em quatro eixos que visam refletir e atender de forma resumida as especificidades sociais. Todavia, a BNCC contempla as 10 competências gerais que, para o momento, foram contempladas somente três, pretendendo-se definir uma comparação entre as estruturas curriculares. Assim, na análise do Quadro 1, o PCNEM mostra a atribuição que o indivíduo necessita compreender e

utilizar para o conhecimento. Já a BNCC aponta o processo de reflexão, análise e a capacidade para lidar com a autocrítica.

A Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, no artigo 7, mostra que:

Artigo 7º Os currículos e as propostas pedagógicas das instituições escolares, considerando o disposto no Art. 27 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, devem adequar as proposições da BNCC-EM à realidade local e dos estudantes, tendo em vista:

I - Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

II - Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

III - Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

IV - Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

V - Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 5).

Entende-se, além disso, que o percurso social é variável e, do mesmo jeito, os conceitos da sociedade sofrem alterações frequentes. Por isso é preciso readequar as propostas pedagógicas de maneira regular, almejando que estas sejam eficazes para a aprendizagem do indivíduo (Costa, 2017).

Segundo Arroyo (2004), a escola é também uma organização temporal. Destarte, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender.

O artigo 36 da LDB nº 9.394/96, atualizada para o período bienal de 2023 a 2024, contempla que:

Art. 36. 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, a saber:

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.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 1996).

Sendo assim, considerando-se os movimentos sociais e a análise das políticas educacionais, os planos escolares demonstram o progresso com características distintas.

Desse modo, com a medida provisória (MP) 746/2016, intitulou-se a Lei nº 13.415, que foi alvo de críticas e descontentamento, desde sua implementação, e da oposição dos docentes e estudantes de todo o Brasil. Assim, a relevância da proposta em relação à sua forma e conteúdo, somada à carência de infraestrutura e à ausência de profissionais com o perfil apropriado para a execução dos conteúdos abordados. Como também a distinção de implementar a reforma por meio de uma medida provisória configurou uma sensação de ação precipitada de um governo autoritário. É importante recordar que a MP 746, que inicialmente instituiu a reforma do Ensino Médio, foi a segunda medida de impacto adotada pelo governo de Michel Temer (Ferretti, 2018).

A primeira foi a proposta de Emenda Constitucional 241, que posteriormente se tornou o Projeto de Lei nº 55/2016 e, por fim, a PEC 95, por meio da qual foi estabelecido o Novo Regime Fiscal, que impôs restrições severas às despesas primárias do país por um período de 20 anos, a partir de 2017.

Entretanto, a MP 746 representa, na verdade, uma fase intermediária de um processo que teve início em 2013, por meio do Projeto de Lei nº 6.840 (2013), apresentado por uma Comissão Especial vinculada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados (Ferretti, 2018).

Embora o PL nº 6.840 tenha gerado controvérsias sociais, alguns de seus elementos ainda se encontram na Lei nº 13.415, sendo o principal deles a criação dos chamados IF, que foram significativamente reformulados no ano de 2024. Sendo oficialmente estabelecida pela Lei nº 14.945/2024, a reconfiguração da Política Nacional do Ensino Médio modifica a Lei nº 9.394/1996, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/17.

A nova legislação estabelece que, de um total de pelo menos 3 mil horas ao longo dos três anos do EM, 2.400 horas devem ser direcionadas à Formação Geral Básica (FGB). Essa formação abrange disciplinas como português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia) (Brasil, 2024).

O conteúdo relacionado à FGB é determinado pela BNCC. Com a aplicação da nova lei, haverá um acréscimo na carga horária mínima destinada à formação geral básica durante os três anos do EM, que anteriormente era de 1.800 horas.

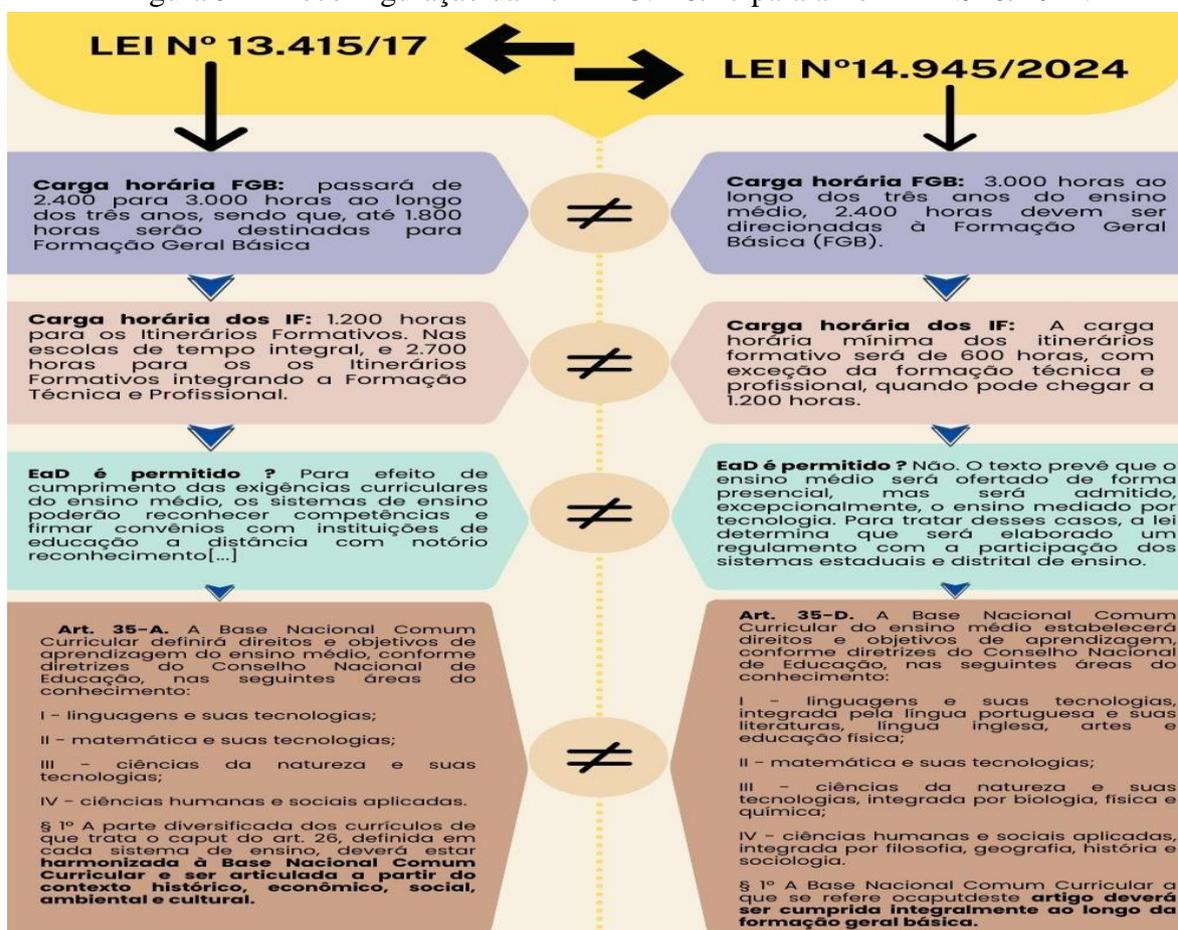
Desse modo, os IF passaram pelas seguintes mudanças: a carga horária mínima para esses itinerários será de 600 horas, exceto no caso da formação técnica e profissional, que

poderá totalizar até 1.200 horas. Estabeleceu-se, então, que todas as instituições educacionais ofereçam, no mínimo, dois IF, exceto aquelas que disponibilizam Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2024).

A implementação das alterações do EM médio deve se iniciar em 2025, atendendo os estudantes do 1º ano do ensino médio. E, em 2026, as novas diretrizes também se aplicarão ao 2º ano, e, em 2027, ao 3º ano. Também se incluirão as normas de transição para os estudantes que começaram o EM 2024.

Tendo em vista as alterações do EM a Figura 5 as mostra, de forma sucinta, para melhor compreensão do processo.

Figura 5 - A reconfiguração da Lei nº 13.415/17 para a Lei nº 14.945/2024.



Fonte: elaborada pela autora, mediante pesquisa realizada nas Leis nº 13.415/17 e nº 14.945/2024.

Mediante as mudanças apresentadas na Figura 5, nota-se que os direitos de aprendizagem tornam-se uma das metas principais que deverá ser cumprida integralmente ao longo da Formação Geral Básica FGB. Contudo, devido à atual mudança, os documentos da REE em Mato Grosso do Sul (MS) ressaltam a importância de se explorar mais a diversidade, reconhecendo-se os aspectos local e regional e visando à representatividade da

construção histórica, cultural e social do processo de aprendizagem do currículo do EM (Brasil, 2007).

O estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Resolução/SED nº 3.674, de 6 de janeiro de 2020, implantou a educação em tempo integral com a matriz curricular dos IF. O objetivo era contemplar os eixos temáticos dos IF, com a proposta de melhorar a aprendizagem dos estudantes e dinamizar a diversidade das aprendizagens com foco na autoria e valorização do protagonismo juvenil (SED, 2020).

2.4 O enfoque curricular do Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual de educação em Mato Grosso do Sul (MS)

O estado de Mato Grosso do Sul (MS), localizado na região Centro-Oeste, possui 79 municípios e 343 escolas da REE. Na Portaria MEC nº 649/2018, no que tange ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, consta como objetivo auxiliar a implantação da proposta do NEM (MEC, 2018).

Assim, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio da Resolução SED nº 3.776/2020, organizou o comitê estadual para subsidiar o Acompanhamento da Implementação do Novo Ensino Médio para executar as ações do PLI e monitorar sua execução (Mato Grosso do Sul, 2020).

Portanto, o PLI colaborou em fornecer uma visão geral da REE e, a partir disso, visou identificar as demandas necessárias para implementar o NEM em diferentes localidades da REE/MS.

Contudo, a Resolução SED nº 3.776/2020 estabelece que os itinerários devem focar na expansão e no aprofundamento das aprendizagens a partir das áreas de conhecimento e da formação técnica e profissional. Porém, a regulamentação determina que, para assegurar a oferta de diversos IF, é viável estabelecer colaborações com outros parceiros (SED, 2020).

Assim, a implantação do NEM em MS é subsidiada por diversas resoluções e portarias, como a Resolução do CNE/CEB nº 3/2018, que apresenta a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Por meio dos documentos, os currículos devem respeitar a carga horária máxima de 1.800 horas para a FGB, assegurando a promoção dos direitos e objetivos de aprendizagem por intermédio de competências e habilidades, conforme a BNCC.

Entretanto, a Resolução CNE/CEB nº 3.674/2020 também estabelece que os IF devem ser direcionados para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, a partir das áreas do saber e da formação técnica e profissional (MEC, 2020),

Segundo Rego, Queiroz e Morais (2022):

Essa nova divisão curricular estipulada por áreas do conhecimento, segundo o texto normativo “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (Rego; Queiroz; Morais, 2022, p. 3).

Porém, a menção da BNCC gera controvérsias, já que se debate a validade da padronização de elementos que agregam uma educação contextualizada e com significado de “catálogo” (Rego; Queiroz; Morais, 2022).

Assim sendo, a Resolução/SED nº 3.674/2020, no artigo 13, fomenta que:

Art. 13. Em relação aos estudos de adaptação curricular, o estudante deve cumprir as normas estabelecidas na Resolução/SED que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (SED, 2020).

Desse modo, a SED, buscando subsidiar as demandas do currículo do NEM, mobilizou, com a Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR), estruturar materiais que subsidiassem as propostas pedagógicas do NEM, como: SED – MS, Catálogo de Unidades Curriculares (UC).

As UC estão conectadas aos IF Propedêuticos - Itinerários de Formação, sendo disponibilizadas de forma semestral, oportunizando que o aluno faça sua escolha (UC, 2021).

Essas disciplinas visam proporcionar a exploração de diversos temas e experiências de aprendizagem, estimando desempenhar um papel fundamental nas experiências educacionais. Neste contexto, por meio das UC, é viável oportunizar o desenvolvimento das propostas traçadas na BNCC (UC, 2021).

Nessa perspectiva, para melhor compreensão, as Figuras 6 e 7 exemplificam as propostas traçadas no referido catálogo que evidenciam as chamadas UC.

Figura 6 – Apresentação do catálogo das UC 1.0

UC 01: Quem conta um conto... Assusta um tanto!**I. Apresentação da Unidade Curricular**

1.1. Carga horária	Semestral - semanal (02 aulas) – carga horária total (40 aulas)
1.2. Descrição	Esta Unidade Curricular visa explorar, por meio da literatura de horror, aspectos da estética literária do escritor Edgar Allan Poe, ligados ao gênero conto de horror. Desse modo, propõe-se experienciar tais apreensões por meio da leitura e da análise de contos do escritor americano, bem como estabelecer interfaces temáticas com outras obras e mídias presentes na cultura pop.
1.3. Competências	<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>
1.4. Eixos estruturantes relacionados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigação Científica; ➤ Processos Criativos; ➤ Mediação e intervenção sociocultural.

Fonte: Catálogo de Unidades Curriculares (UC), elaborado pela SED. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/CATALOGO-PRELIMINAR.pdf>.

Figura 7 – Apresentação do catálogo das UC 1.2

1.5. Componentes curriculares e conhecimentos gerais articulados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Língua Portuguesa: gêneros discursivos, leitura e produção de texto, análise literária, textos e contextos de produção e circulação; ➤ Língua Inglesa: produção literária, filmologia em língua inglesa e influência na cultura pop; ➤ Arte: Contexto artístico-cultural como: cultura de massa, música, teatro, dança, mitos e folclore, cinema (filmologia), dentre outros; ➤ História: Contexto histórico-social do período das produções literárias.
1.6. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer obras literárias do gênero de horror, especialmente da autoria de Edgar Allan Poe. ➤ Desenvolver percepções e interpretações acerca da leitura dos contos selecionados de Edgar Allan Poe e de outras obras clássicas da literatura. ➤ Analisar o estilo literário, o contexto de produção das obras do escritor estadunidense Edgar Allan Poe, assim como relacionar a criação literária do autor às características presentes na cultura pop (games, cinema e séries de streaming, música, quadrinhos, dentre outros); ➤ Identificar aspectos do gênero conto de horror de Edgar Allan Poe que dialogam com mitos e/ou lendas urbanas que fazem parte do imaginário coletivo; ➤ Produzir textos multimodais sobre um dos contos do autor Edgar Allan Poe.
1.7. Relação com outra(s) unidade(s)	<p>Chocolate ou macarrão? Escolha seu pincel! Jogo da narrativa</p>
1.8. Perfil docente <ul style="list-style-type: none"> ➤ Possuir licenciatura em Letras; ➤ Ter experiências e/ou interesse no campo de pesquisa; ➤ Apresentar conhecimento e/ou disposição para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). 	
1.9. Recursos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acervo impresso e/ou digital dos contos selecionados; ➤ Acesso a dispositivos digitais com internet, lousa digital ou datashow; ➤ Programa de edição de vídeo; ➤ Espaço (sala de aula, quadra, palco, sala de tecnologia, dentre outros) para a apresentação teatral e/ou poética, bem como objetos e roupas para compor o figurino. 	

Fonte: Catálogo de Unidades Curriculares (UC), elaborado pela SED. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/CATALOGO-PRELIMINAR.pdf>

Nota-se que as estruturas organizadas das UC exemplificam a estrutura de um plano de aula. Deste modo, Cury (2021, p. 83) ressalta que: “O currículo seria, então, o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização”.

Cury (2021) reafirma, ainda, que:

Logo, uma discussão sobre os conteúdos comuns mínimos dos currículos em sua dimensão de base nacional comum deve desaguar no caminho próprio defendido pelos grandes nomes da educação: o diálogo que a Constituição denomina de regime de colaboração sob a égide da gestão democrática. E aqui se insere a participação dos interessados no assunto, de modo a abrir um diálogo consistente e sólido entre a administração da educação, os profissionais no exercício da docência e os estudiosos da matéria (Cury, 2021, p. 44).

Compreende-se, então, que a ação interdisciplinar se fundamenta na premissa de que o conhecimento é totalmente abrangente, e que, por intermédio do diálogo, novas perspectivas emergem da compreensão da realidade e na sua representação (Fazenda, 2002).

Portanto, considerando-se os dados do PLI do NEM da REE/MS (2020, p. 12), pontua-se que é importante que as modalidades e a forma como estão organizadas sejam evidenciadas.

Sendo assim, a Figura 8 contempla o gráfico que destaca as modalidades de ensino em Mato Grosso do Sul (MS). Nessa figura também consta o PLI do NEM, elaborado em 2020 (PLI, 2020).

Figura 8 - Modalidades de ensino em MS no ano de 2020

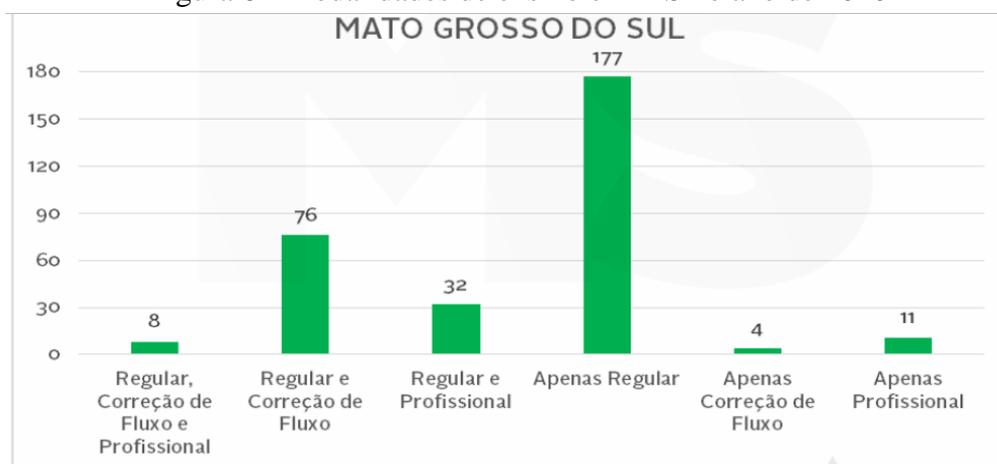
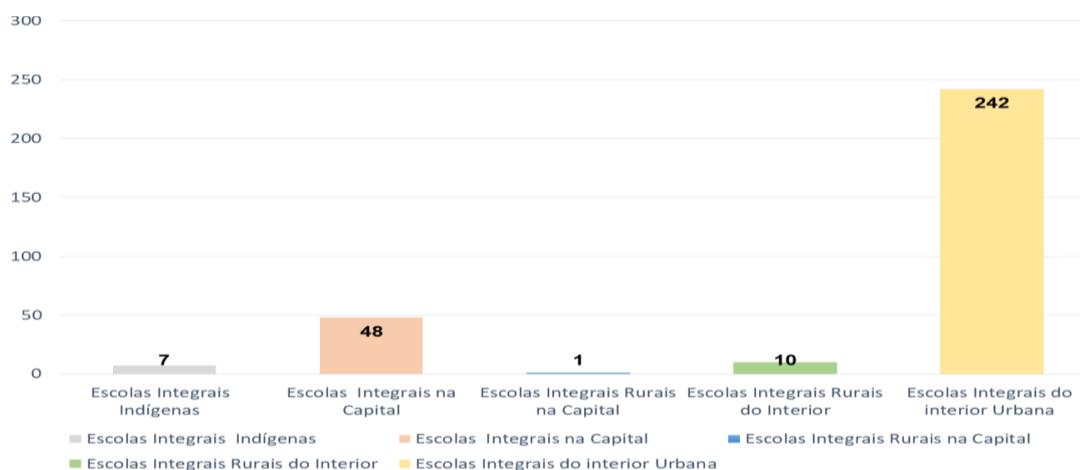


Gráfico 1 – Quantitativo de unidades escolares que ofertam cada modalidade do EM na REE/MS

Fonte: PLI do NEM (MS, 2020).

Dessa maneira, por meio da lista disponibilizada no site da SED, foi possível contabilizar a ampliação da implantação das escolas de tempo integral que ofertam a modalidade do NEM, como previsto no PLI. A Figura 9 evidencia esse processo.

Figura 9 - Escolas de tempo integral em MS - 2024



Fonte: lista da SED: escolas em tempo integral. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/escolas-em-tempo-integral/>

Conforme os dados apresentados na Figura 9, observam-se os indicadores da implementação do NEM nas instituições de ensino da REE/MS. Em parte do contexto flexível do processo de implementação do NEM, é evidente ressaltar que é preciso criar possibilidades para que os municípios consigam atender e assegurar os direitos de escolha dos alunos (PLI, 2020).

Com isso, no Plano Estadual Educação (PEE/MS, 2014), afirma-se que:

Essa qualidade não envolve somente a quantidade de horas de estudo ou a ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas também fatores como a adequação das escolas e dos currículos a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas, assim como a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer pessoa ampliar seus estudos, quando desejar, em diferentes momentos da vida (PEE, 2014, p. 67).

Portanto, a adequação das escolas e o currículo flexível para o atendimento de qualidade garantem a permanência dos alunos nas escolas da REE (PEE/MS, 2014).

Dessa maneira, em 2021, o estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da SED (MS), publicou o Currículo de Referência do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul (RC/MS). Essa proposta surgiu por meio da implantação do EM, previsto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modifica a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RC/MS, 2021).

Nessa perspectiva, o currículo de referência traça as expectativas do processo educacional dos alunos, com a finalidade de atender, de forma conjunta, a população sul-mato-grossense. Estima-se, deste modo, promover as aprendizagens fundamentais,

enriquecidas pela realidade do mundo do trabalho e da vida social experimentada no estado (RC/MS, 2021).

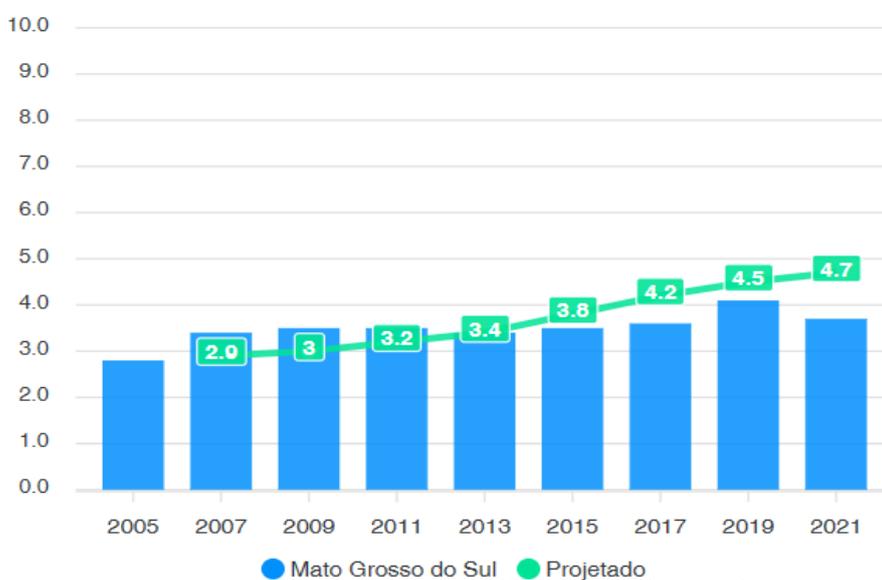
Costa (2017, p. 90) afirma que: “Estabelecer um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações, deve-se ofertar saberes de elementos culturais desprestigiados e populares, corroborando com o sucesso escolar”.

Nesse ínterim, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, destinado ao EM, foi estruturado mediante a realidade regional e a valorização das capacidades cognitivas e socioemocionais dos alunos. O objetivo era se pensar uma aprendizagem de qualidade, colaborando para a conquista de resultados nos níveis educacionais (RC/MS, 2021).

Entretanto, a Figura 10 mostra os descritores dos 3º anos do EM Mato Grosso do Sul. Vale ressaltar a importância do recorte de 2017 a 2021, quando ocorreram o período de implantação do NEM e a publicação da PEE e do RC/MS.

Figura 10 - Resultados do IDEB em Mato Grosso do Sul

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB (2017), INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/50-mato-grosso-do-sul/ideb>

Analisando-se a Figura 10, nota-se que, em 2017, a meta estimada era de 4.2. Todavia, o estado alcançou a pontuação de 3.6. Em 2019, a meta projetada foi de 4.5, e a pontuação obtida em MS foi de 4.1. Já em 2021, levando-se em conta as circunstâncias peculiares do período pandêmico, a meta estabelecida era de 4.7, porém, o estado de MS reduziu sua pontuação para 3.7.

Frente aos resultados apresentados, Dias e Ponce (2015) afirmam que:

O cenário das políticas curriculares para a educação básica, em diferentes escalas, tem sido marcado pela intensa produção de regulações que tem como características fundamentais a centralização curricular, a produção de materiais didáticos, os processos de avaliação externa do desempenho dos alunos, a associação entre os resultados obtidos nessas avaliações com o trabalho e a formação docente (Dias; Ponce, 2015, p. 2).

Nesse contexto, considerando-se as adaptações no currículo do NEM, se destaca o trabalho docente frente a essas mudanças para moldar as formas de atuação dos docentes a partir de uma concepção central sobre a educação (Dias; Ponce, 2015).

Iza *et al.* (2014) ressaltam que:

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato este, processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade (Iza *et al.*, 2014, p. 276).

Com isso, as políticas curriculares almejam promover a autorregulação dos professores frente à realização de metas e do desempenho em relação aos resultados dos alunos e da escola, descaracterizando o conteúdo de sua formação, seja ela inicial ou contínua. Os processos de desempenho aumentam o trabalho dos docentes, que têm que produzir além do âmbito de sua eficiência e da eficácia nas propostas de ensino (Dias; Ponce, 2015).

3 CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Atualmente, depara-se com um momento histórico de mudanças no cenário educacional, haja vista as reformas na estrutura do EM e mudanças nas diretrizes de formação de professores. Portanto, ao se analisar o cenário docente, pode-se considerar que as transformações sociais vêm impactando a prática profissional. Diante dessas breves mudanças, percebe-se que a identidade docente não é fixa, singular, mas diversa, espontânea e constantemente transformada (Campos; Gaspar; Moraes, 2020).

Sendo assim, Arroyo (2012) evidencia as mudanças da identidade profissional docente, como também as mudanças e as alterações curriculares no exercício da sua função. Ainda Arroyo (2012) fomenta que:

[...] Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades? Nestes tempos somos obrigados a mudar nossas práticas e nosso trabalho, somos levados a repensar-nos em nossas identidades profissionais (Arroyo, 2012, p. 23).

Antes dessas discussões é importante trazer algumas conceituações que perpassam o conceito e a construção da identidade profissional docente, conforme apresenta-se, a seguir.

3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A identidade profissional docente é considerada como um processo social de formação de um indivíduo mediante o seu contexto histórico. Assim, no que se refere à identidade profissional, esta se desenvolve a partir da importância social atribuída à profissão, às suas raízes tradicionais e às diversas contradições que evidenciam sua evolução no decorrer do processo (Arroyo, 2012).

Contudo, Rossi e Hunger (2000, p. 319) afirmam que: “O pertencimento e a identidade, questões inerentes à condição humana, na realidade atual se tornam processos instáveis, incertos e transitórios, resultando na fragilização dos vínculos e das relações humanas”.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) evidencia o conceito de identidade:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste

momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa (Marcelo, 2009, p. 112).

Observa-se que a identidade profissional é dinâmica e não é igual para todos. A carreira profissional docente está interligada à sua identidade, sendo construída a partir da interação entre o ambiente de trabalho e suas atividades diárias (Imbernón, 2010).

Desse modo, Imbernón (2010) discorre que:

O conceito de identidade docente atual permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, o fato de já não existir uma etapa determinada em que os professores se formem e outra em que eles estejam na prática educacional conforme a tradição das etapas de formação (embora se saiba que existem, sim, diferenças de identidade, pois esta é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores etc., o que vai mudando) (Imbernón, 2010, p. 80).

No entanto, Veiga (2010) assevera que a identidade docente é construída ao longo da vida profissional, desde a escolha da carreira, no decorrer da formação inicial e na execução da sua função, conforme o seu ambiente de trabalho.

Nesse íterim, o reconhecimento da formação profissional visa compreender o trabalho dos docentes e valorizar seus conhecimentos do dia a dia, possibilitando uma renovação da visão não apenas sobre a formação deles, mas também sobre suas identidades no ambiente profissional (Tardif, 2014).

Dessa maneira, com a modificação da LDB, artigo 59, que passou a valer a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, enfatiza-se que:

Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja: a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva; c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (Brasil, 2010, p. 18).

As alterações do artigo 59 passam a pontuar que os sistemas educacionais devem estabelecer diretrizes que colaborem com a formação dos profissionais, como também fortalecer a identidade dos docentes. O intuito é estimular a autonomia docente tanto individual quanto coletiva (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) sinaliza que:

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir (Pimenta, 1999, p. 19).

Todavia, Nóvoa (1995) caracteriza os valores e as crenças de cada profissional, assim como suas circunstâncias de vida, já que a saúde física e emocional tem impacto direto no desempenho profissional. Considera-se que a preparação para o magistério vai além da obtenção de um diploma universitário, como também do resultado de um contexto cultural mais amplo, que influencia a importância das experiências vivenciadas e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Para ele, a carreira profissional e as interações sociais contribuem mutuamente para o processo da formação docente.

Essa perspectiva apresentada por Nóvoa estava nos PCN (1997):

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual, o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (PCN, 1997, p. 34).

No entanto, no artigo 61 da LDB de 1996, alterado pela Lei nº 12.014/2009, contempla-se a intenção de identificar as categorias dos profissionais da educação, visando o reconhecimento e evidenciando que a formação docente tem como objetivo "adequar-se aos variados níveis e modalidades de ensino, como também a cada etapa do desenvolvimento do estudante". Considera-se que os profissionais da educação escolar básica estão em efetivo exercício e que possuem formação em cursos reconhecidos, conforme citado abaixo:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 45).

É importante ressaltar que, segundo a LDB, a qualificação dos docentes deve atender às peculiaridades e às atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 1996).

Todavia, Marcelo (2009) aponta que a identidade profissional se modifica ao longo da carreira profissional e, neste sentido, destaca que "é um fenômeno de interação. O desenvolvimento da identidade acontece conforme o campo das relações interpessoais" (Marcelo, 2009, p. 12).

A esse respeito, Freire (1996) reitera que:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 24).

Desse modo, Freire (1996) enfatiza que a busca pela transmissão do conhecimento se destaca mediante a interação dinâmica entre o educar e o outro, se educar e ser educado, dentro da relação do ensino e da aprendizagem entre docentes e estudantes. Ressalta-se, ainda, a relação dialógica de uma aprendizagem de formação colaborativa e de conhecimento.

Porém, a busca pelo conhecimento e pelo saber sempre foi o fator que confere legitimidade à carreira docente. A justificativa para o trabalho docente reside no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os estudantes. Renovar esse compromisso sempre foi essencial e, nos dias de hoje, se torna indispensável. Em vista disso, os docentes precisam estar seguros da necessidade de ampliar, aprofundar e aprimorar sua competência profissional e pessoal, para oportunizar melhores engajamentos os estudantes (Marcelo, 2009).

Marcelo (2009) indica que:

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e

contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 11).

No entanto, Gomes (2013) salienta que cada indivíduo é singular, mas desenvolve sua identidade em conjunto com outros e está em constante movimento, construindo e reconstruindo sua identidade profissional de forma contínua.

Sendo assim, Zabalza (2004) ressalta que a construção da identidade docente se compõe no desenvolvimento pessoal, em toda a sua complexidade, desde as habilidades, competências, os conhecimentos, até a sua essência. Destaca-se, então, que a formação está intrinsecamente conectada à relevância do potencial pessoal e profissional, passando consideravelmente da vivência escolar aos conteúdos absorvidos ao longo do processo formativo.

Acredita-se que o processo formativo é influenciado por interações sociais que têm impacto direto na formação da identidade profissional. É relevante notar, portanto, que, ao iniciar a carreira, os educadores não entram na sala de aula sozinhos, mas sim carregando consigo uma variedade de emoções, princípios, convicções, conhecimentos e ideais desenvolvidos ao longo de suas vivências pessoais, sociais e culturais (Hall, 2006). De acordo com Hall (2006, p. 13), “É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13).

Hall (2006) enfatiza que o processo de identidade se assume ao longo da história, sendo considerada uma construção social, e não biológica. Em diversos momentos, o indivíduo adota múltiplas identidades que não se constroem de forma isolada, porém, estão relacionadas às mudanças da modernidade.

Dessa maneira, para Dubar (2005):

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p. 136).

Nota-se que a correlação da formação identitária ocorre por intermédio da construção da identidade pessoal, construída de forma social e profissional e que ocorre entre os envolvidos com base nos padrões impostos por diferentes instituições, como pela família, escola e pelo mercado de trabalho. Por outro lado, a identidade que é percebida ou influenciada pelos outros condiz com o ato de ser reconhecido (Dubar, 2005).

Entretanto, Levenfus (1997, p. 122) ressalta que: “A formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro.” De certa forma, a construção da identidade profissional abrange as relações conforme a sua trajetória de vida.

Portanto, é possível compreender que um professor não se desenvolve unicamente por meio das atividades oferecidas nas instituições de ensino superior. A ideia de formação contínua se fortalece pela oportunidade de promover uma análise coletiva embasada na colaboração das relações do currículo e de sua vivência (Nóvoa, 2009).

3.2 O QUE HÁ DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NOS IF EM MATO GROSSO DO SUL

O reconhecimento da trajetória profissional e o desenvolvimento da carreira docente traçam um conjunto de abordagens curriculares que perpassam e estabelecem a valorização e o desempenho do docente, a ponto de atribuir funções de um facilitador da aprendizagem (Lima, 2017). Cury (2021) afirma que:

Necessário distinguir as políticas que pretendem transformar as estruturas das propostas que se limitam a ornamentar o que está posto. É preciso se aprofundar nos estudos curriculares como forma de entender como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca de uma visão homogênea de mundo. No caso do Brasil contemporâneo, seria a unificação curricular um ornamento para se acentuar a chamada crise da educação ou estaríamos diante de uma proposta transformadora? (Cury, 2021, p. 25).

Partindo-se desse cenário, compreende-se o contexto da reformulação do NEM, marcado por inúmeras controvérsias desde a sua criação. Trata-se de uma das principais alterações curriculares, os IF, que prometem a oferta de diversificação e flexibilização curricular (Lima, 2017).

Desse modo, com a homologação da Lei nº 13.415/17, no ano de 2019, o governo do estado de Mato Grosso do Sul (MS) traçou o planejamento, a execução e a oferta da formação continuada docente, segundo as diretrizes propostas no NEM.

Essa proposta tem como objetivo orientar os docentes para estimular as habilidades e competências das quatro áreas do conhecimento⁴, alinhadas ao desafio dos IF⁵. Nesta perspectiva, a SED/MS, com o apoio da Coordenadoria de Formação Continuada dos

⁴ Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

⁵ Os IF visam traçar estratégias curriculares propostas na BNCC do EM, possibilitando opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas.

Profissionais da Educação (CFOR), passa a ofertar formação para os docentes do EM e Ensino Fundamental, seguindo as propostas traçadas pelo PLI.

Sendo assim, oportunizou-se a Regulamentação do Currículo de Referência do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que destaca a importância e a garantia da formação docente mediante o currículo implantado pela SED/MS:

indica a necessidade de garantir formação de educadores escolares para a implementação do currículo do Ensino Médio construído pelo território; define focos prioritários para a formação docente, considerando as demandas do currículo da própria Rede de Ensino; reconhece os educadores escolares como sujeitos da formação; **indica a necessidade de garantir e planejar a formação continuada e em serviço aos educadores, considerando sua atuação nas Áreas de Conhecimento e nos Itinerários Formativos**; reconhece a necessidade de uma formação que conecte teoria e prática, de modo que os conhecimentos possam apoiar os educadores em seu trabalho cotidiano; propõe modalidades de formação: presencial, semipresencial, à distância; prevê caminhos metodológicos que incentivem a participação efetiva, a autoria, a colaboração entre educadores nos processos de formação; e, apresenta orientações para a realização de processos formativos estruturados pelas próprias escolas e pela rede de ensino (RC/MS, 2021, grifos nossos, p. 6).

Dessa maneira, nota-se que o RC/MS aponta a importância de se promover e organizar formação continuada em serviço para os docentes, considerando seu trabalho nas diferentes áreas do conhecimento e nos IF. Também reconhece a importância de uma formação que integre teoria e a prática, de forma que fortaleça as competências dos professores em seu dia a dia, sugerindo várias modalidades de formação presencial, semipresencial e à distância, propondo abordagens metodológicas que incentivem a participação ativa dos docentes (RC/MS, 2021).

Porém, considerando-se a escassez de estímulo à formação, a sobrecarga de horas de trabalho, o excesso de tarefas, a necessidade de atuar em diversas instituições, a remuneração insuficiente, somada à ausência de recursos, materiais e instalações inadequadas nas escolas, tornam-se fatores que impactam, de forma direta ou indireta, um melhor engajamento docente nas formações ofertadas (Silva; Silva, 2019).

Todavia, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e cria a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Portanto, a Figura 11 destaca a resolução mencionada que, ao final do curso superior, o egresso estará apto a desenvolver as possíveis habilidades descritas na figura.

Figura 11- Destaque das habilidades profissionais docentes

I - demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos, das ideias-chave, da estrutura da(s) área(s) e componentes curriculares para os quais está sendo habilitado para o exercício da docência;
II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica e, em particular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular;
III - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e de relações democráticas na escola;
IV - reconhecer os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua e, também os contextos de vidas dos estudantes, propiciando assim, aprendizagens efetivas;
V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
VI - compreender como as ideias filosóficas e as realidades e contextos históricos influenciam a organização dos sistemas de ensino, das instituições de Educação Básica e das práticas educacionais;
VII - demonstrar conhecimento sobre o uso da linguagem e do pensamento lógico matemático no desenvolvimento do conteúdo específico de ensino
VIII - demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de apresentar os conteúdos dos componentes e das áreas curriculares para os quais está habilitado à docência, utilizando esse conhecimento para selecionar recursos de ensino adequados que contemplem o acesso ao conhecimento para um grupo diverso de estudantes;
IX - aplicar estratégias de ensino e atividades didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes, incluindo aqueles que compõem a população atendida pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos;
X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito: a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; e b) das múltiplas formas de participação e atuação das mulheres na sociedade brasileira, no passado e no presente, bem como de conhecimentos, valores e atitudes orientados à prevenção e combate a todas as formas de violência contra a mulher.

Fonte: Elaborada pela autora, por meio da pesquisa via arquivos públicos <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>

Nesse íterim, por intermédio da Figura 11 é possível analisar algumas habilidades que o docente necessita ter no exercício da sua função. Percebem-se as exigências e o perfil que o docente precisa adotar para aplicar suas atividades diárias, não considerando sua identidade, sua essência cultural, seu desenvolvimento da formação inicial e contínua, descaracterizando-se da sua trajetória profissional e de vida (Brasil, 2019).

Todavia, no que tange à trajetória profissional dos professores em Mato Grosso do Sul, é visível grande influência pela presença da regionalização, a fim de estabelecer uma

origem padrão com novos significados propostos no currículo de referência, se distanciando da ideia atual e do decorrer de sua trajetória (Lima, 2017).

Lima, Pereira e Kanaane (2017) apontam que:

Com a globalização, uma nova forma de identidade cultural é apresentada: transcendente, fragmentada ou regionalizada por meio de padronizações a fim de estabelecer uma nação com novos significados, se distanciando da ideia sociológica clássica de sociedade para uma perspectiva na forma atual de vida ao longo do tempo e espaço (Lima; Pereira; Kanaane, 2017, p. 334).

Desse modo, com o Decreto Federal nº 5.154/2004, que fomenta a proposta dos IF, traça-se como definição: “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (RC/MS, 2021). Neste sentido, as Unidades Curriculares (UC) Eletivas Roteiro Prático – Adaptado é um documento preparado pela SED/MS que estrutura as diretrizes para a execução das disciplinas eletivas, destacando também o perfil docente conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Perfil profissional do professor – REE/MS - UC

Por meio da formação de professores e da equipe pedagógica, a escola deve buscar formas adequadas para que os professores possam desenvolver as Unidades Curriculares Eletivas de maneira prática e interdisciplinar, além de compreenderem as características relacionadas ao perfil do educador dessa unidade curricular, das quais destacam-se:

- Ser curioso, idealista, criativo, proativo, apaixonado pela construção do conhecimento;
- Gostar de inovações, de pesquisa, de colocar em prática ideias diferentes. Profissionalmente, estar sempre aberto a novas perspectivas e novas experiências, enxergando-se como um eterno aprendiz;
- Ser capaz de estimular a curiosidade dos estudantes, criar oportunidades de aprendizagens variadas, possibilitando descobertas e novas experiências;
- Estimular o conhecimento teórico e prático, o pensamento crítico, analítico e propositivo, a iniciativa, o foco no futuro e o desenvolvimento, inclusive, de habilidades não cognitivas;
- Ser sensível às necessidades variadas dos estudantes e suas diferentes bagagens e estar comprometido com o sucesso de todos;
- Promover o trabalho por meio de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, acreditando que a troca de conhecimento entre professores, professores e estudantes e entre estudantes é fundamental para o enriquecimento do processo de aprendizagem;
- Acreditar no uso de tecnologias como ferramentas para melhorar a qualidade da aprendizagem;
- Proporcionar ampliação na visão de mundo dos estudantes, auxiliando-os no processo de desenvolvimento da autonomia.

O papel do professor nas aulas das Unidades Curriculares Eletivas é desafiar e estimular os estudantes. Ou seja, planejar a aula com o uso de metodologias com foco em gerar questionamentos, dúvidas e certezas, criar a necessidade de buscar respostas, sendo o estudante o empreendedor dessa busca.

Fonte: Unidades Curriculares (UC) Eletivas Roteiro Prático das Eletivas (adaptada pela autora).

Na Figura 12, percebe-se que o “perfil do professor” almejado pela SED é relacionado como ponte principal, visando encontrar possibilidades implementadas nas Unidades Curriculares (UC) Eletivas ⁶de forma prática e interdisciplinar. Além disso, o

⁶São atividades interdisciplinares que fazem parte dos IF, ofertadas de forma semestral.

documento evidencia que é essencial que o docente compreenda as características específicas da sua ação (RC/MS, 2021).

Sendo assim, Perrenoud (1999) menciona:

[...] a que ponto o sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competências. Tal abordagem supõe a emergência de um tipo novo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente (Perrenoud, 1999, p. 78).

Dessa maneira, aos que acreditam que a escola possui o propósito de ensinar habilidades apropriadas à vida, é comum encontrar aqueles que estão profundamente envolvidos em outros campos sociais. Por outro lado, há os que buscam a realização de uma perspectiva mais abrangente sobre a educação (Perrenoud, 1999).

Nesse contexto, enfrentar os desafios mencionados de maneira crítica e alinhada requer compreender que a identidade profissional docente dos professores da REE em MS “gesta uma nova identidade do profissional docente” (Pimenta, 1996, p. 7), com princípios forçadamente democráticos.

Assim sendo, a LDB 9.394/96 aponta, no artigo 36, parágrafo 11:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I – demonstração prática;
- II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 1996, p. 30).

Percebe-se que a LDB pontua que os profissionais reconhecidos pelo seu notório saber estão aptos a lecionar conteúdos relacionados à sua formação ou com experiência profissional, mediante comprovação por títulos em instituições de ensino públicas, privadas ou corporativas, onde exerceram suas funções, exclusivamente com o objetivo de atender as demandas da sala de aula (Brasil, 1996).

Roldão (2017), então, salienta que:

Considerar ensinar como “promover a transmissão de um saber”, ou “promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro”, faz toda a diferença no que se refere à conceptualização do que são os elementos do conhecimento

profissional docente, contexto no qual se há de situar a discussão acerca da didática (Roldão, 2017, p. 6).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) afirma que é fundamental estar ciente de que o professor é um indivíduo, e que o indivíduo é o professor, tornando-se indissociável ao conceito pessoal e profissional. Desta maneira, os professores transmitem aquilo que são e para que estão preparados para ensinar. Por isso é importante dizer que o docente se prepara para uma jornada de autoconhecimento, reflexão e análise pessoal.

Diante do exposto, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021) aponta que:

Atento ao Novo Ensino Médio, o Estado de Mato Grosso do Sul oferece um currículo que visa integrar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, considerando as necessidades e expectativas dos estudantes, engajamento e protagonismo, promovendo a sua formação pessoal, profissional e cidadã (Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2021, p. 54).

Nesse contexto, a SED/MS organizou um acervo pedagógico para consultas e orientações relacionadas ao NEM. Sendo assim, o Quadro 2 contempla de forma sucinta alguns dos materiais e uma breve descrição.

Quadro 2 - Breve análise dos documentos elaborados pela SED/MS que contemplam a estrutura pedagógica do NEM

Material orientativo	Breve descrição
Orientações – Projeto de Vida	O presente material visa oferecer aos profissionais da educação, envolvidos com o componente/unidade curricular Projeto de Vida, pressupostos teórico-didáticos que favoreçam o complexo processo de construção de projetos de vida dos estudantes sul-mato-grossenses no percurso da educação básica.
Transformando a Educação do MS – Práticas de Escolas em Tempo Integral	O E-Book contempla exemplos de práticas exitosas, um compilado de ações ou atividades do cotidiano escolar, entregas de pesquisas e vivências de nossos estudantes, professores e gestores que todos os dias acreditam no poder da transformação da educação.
Projeto de Vida: Caminhos e Práticas de uma Jornada Viva	O E-Book contempla exemplos de práticas exitosas, um compilado de ações ou atividades do cotidiano escolar, entregas de pesquisas e vivências de nossos estudantes, professores e gestores que todos os dias acreditam no poder da transformação da educação.
Currículo do Novo Ensino Médio	O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio – constitui o documento normativo para a

	compreensão, adequação e qualificação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares e a organização do trabalho didático dos professores com vistas à formação integral dos estudantes.
Plano de Implementação do Novo Ensino Médio	O objetivo central do PLI é estabelecer um panorama geral da REE/MS e, a partir dele, definir as ações necessárias aos diversos setores da SED/MS e da REE/MS para a implementação do NEM. Por fim, o PLI traz uma matriz de indicadores para o acompanhamento da execução dessas ações.
Unidades Curriculares Eletivas – Roteiro Prático das Eletivas – Adaptado	O objetivo principal passa a ser incentivar os estudantes para que aprendam de forma autônoma e participativa com base em problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento.

Fonte: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Orientacoes-Projeto-de-Vida-2024-ABR.pdf>.

Ao analisar o Quadro 2, nota-se que nenhum dos materiais oferta suporte ao docente. Fica evidente, portanto, que o perfil docente é traçado conforme as necessidades e de acordo com as demandas de cada ação realizada nos IF.

No entanto, a ideia do RC/MS (2021) ressalta que o perfil do professor sul-mato-grossense deve adotar uma postura de pesquisador, engajando-se em uma prática reflexiva durante e após suas ações.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2001, p. 8).

Assim, Sússekind (2019) evidencia que:

Propor um currículo que não é currículo, mas sim papel, lista, prescrição de significados, é propor aos professores que negociem com seus estudantes a criação de conhecimentos a partir de uma codificação arbitrária de significados, cobrados em testagens externas padronizadas (Sússekind, 2019, p. 98).

Nesse sentido, Lima (2017) ressalta a necessidade de se implementar um processo de formação docente ativo e reflexivo. Reconhece-se, portanto, que enfrentar os desafios de ser professor envolve reconhecer a importância do ser professor. Além disso, é importante

investir em políticas de formação e aprimoramento pedagógico, bem como em condições de trabalho que assegurem não apenas a presença dos estudantes, mas também a dos professores.

Portanto, a atuação profissional integra-se aos princípios e comportamentos que promovem a construção social da sua ação docente, considerando-se o processo dinâmico, crítico e reflexivo, que assume diversas identidades para atender as peculiaridades exigidas pelo Estado e do processo educacional (Lima, 2017).

4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A presente revisão bibliográfica tem como objetivo fundamentar a pesquisa sobre a identidade profissional docente dos professores que atuam nos IF⁷, buscando respostas que confirmem a autenticidade da temática, e analisar se o tema proposto é exclusivo e a atualização dos estudos científicos em questão (Mattos, 2020).

Acredita-se que o método possibilita a legitimidade da fundamentação da pesquisa, oportunizando novas percepções para registrar e organizar a pesquisa em curso. A referida revisão bibliográfica irá colaborar para verificar os níveis de pesquisas voltados para o referido tema. Neste sentido, considera-se esse formato de estudo, de acordo com os referenciais teóricos, como estado da arte, ou seja:

O método dá validade, coerência, firmeza e garantia ao conhecimento. Dessa maneira, o método é o princípio organizador da pesquisa e para que tais aspectos sejam garantidos é necessário ser fundamentado e analisado de acordo com regras estabelecidas. Ao longo da pesquisa é o método que direciona o caminho investigativo (Mattos, 2020, p. 40).

Portanto, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a metodologia qualitativa ocorre por meio da coleta de dados, que oportuniza possibilidades de estruturar novas formas de organizar a pesquisa. Nesta perspectiva, Minayo (1993) fomenta que a pesquisa qualitativa favorece uma aproximação entre o sujeito e os dados, tornando a análise mais significativa com a interpretação e o registro da coleta.

Sendo assim, Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que:

⁷ É parte da proposta curricular estruturada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chamada Base Diversificada (BD). Esta base inclui as propostas pedagógicas dos itinerários formativos (IF) e, segundo Brasil (2017), estes IF visam propiciar aos estudantes um aprofundamento nas áreas de conhecimento das linguagens, ciências humanas, ciências da natureza, da matemática e de suas tecnologias, como também a formação profissional, estimando alinhar as propostas com seu desenvolvimento individual.

[...] a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994, p. 13).

Desse modo, a pesquisa terá como base as plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos periódicos da Capes. Estas foram escolhidas devido à diversidade dos periódicos e da atualização das pesquisas.

Como já citado anteriormente, a revisão bibliográfica terá como base as plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Capes. Desta forma, para o primeiro momento da pesquisa na BDTD, utilizaram-se, na aba “busca avançada”, as seguintes palavras-chave: itinerário formativo; identidade profissional, docente e Ensino Médio, com defesas decorrentes no período de 2017 a 2023. Durante a pesquisa, foram localizados três resultados, consistindo em duas dissertações distintas e uma dissertação que apareceu duplicada. O resultado encontrado está ordenado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - 1º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese

Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
A formação inicial na concepção docente: necessidades formativas de professores egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	DURÉ, Ravi Cajú	2018	Dissertação	Fundamentados no paradigma da Racionalidade Técnica, os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas priorizam os saberes disciplinares em detrimento dos saberes profissionais, curriculares e da experiência docente, acarretando, assim, em uma formação enciclopédica, que não prepara para os vários desafios da realidade profissional [...]
A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições	REGO, Leila Fernanda Mendes Everton	2021	Dissertação	Esta pesquisa teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas ao afirmarem sua identidade profissional como orientadores permanentes de formação, com o objetivo de elaborar apontamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção de estratégias de trabalho e auxiliem [...].

Fonte: plataforma BDTD.

O Quadro 3 inclui as dissertações encontradas na plataforma BDTD, e até o momento nenhuma pesquisa com a temática foi identificada. Neste contexto, o primeiro resultado na plataforma BDTD contempla duas dissertações, sendo que a primeira está voltada para verificar as concepções dos professores sobre seus IF, com o intuito de compreender as necessidades da formação dos docentes. O objetivo dessa dissertação foi analisar o curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal de João Pessoa (UFJP), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da própria UFJP.

A segunda dissertação ressalta os desafios encontrados no exercício das atividades do coordenador pedagógico e a construção da identidade como formadora permanente na escola. Esta dissertação foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFM).

Dessa maneira, a aba de busca avançada foi reeditada para: identidade profissional, itinerário formativo e novo ensino médio, mantendo-se o período de 2017 a 2023. Sendo assim, os resultados encontrados constam no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 - 2º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese

Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil	CAVALCANTE, Joel Júnior	2021	Tese	O objeto desta tese é a inserção social e o itinerário dos estudantes egressos do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Tal objeto é pensado a partir da criação de uma das principais políticas educacionais recentes: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) que, sob a Lei nº 11.898/2008, criam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e congregam a maioria dos antigos CEFETs e das demais escolas técnicas federais e agrotécnicas. Nesse novo formato, inaugura-se a “nova institucionalidade” da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil [...].
Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas	2023	Tese	Esta tese tem como objeto o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 1.145/2016, e posteriormente regido pelas Portarias MEC nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019. O objetivo geral da pesquisa é analisar como as contradições produzidas a partir da apropriação da educação integral por

				uma política de ensino em tempo integral se materializam no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no contexto da rede estadual da Bahia (2017-2022) [...].
--	--	--	--	---

Fonte: plataforma BDTD.

A pesquisa contemplada no Quadro 4 obteve duas teses como resultado. A primeira tese aborda a inclusão social e o percurso dos estudantes que concluíram o EM técnico no Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa, que possibilitou o registro narrativo de 90 estudantes em 11 câmpus, favoreceu a análise e o conhecimento da trajetória desses alunos, mediante o cumprimento e a missão institucional dos IF. Foram consideradas as políticas pedagógicas propostas pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentadas à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nesse ínterim, a segunda tese aborda a educação em tempo integral pela primeira portaria implantada pelo MEC. O objetivo era examinar como as contradições decorrentes da educação integral por uma política de ensino em tempo integral se materializam no âmbito do Programa de Promoção do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), no contexto da rede estadual da Bahia (2017-2022). Esta tese foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFB).

Nos Quadros 3 e 4, não há nenhuma tese ou dissertação que aborde a temática em estudo. Portanto, procedeu-se com uma nova pesquisa, utilizando-se as seguintes palavras-chave: itinerário formativo, identidade profissional e docente, mantendo-se o período de 2017 a 2023.

Quadro 5 - 3º resultado da pesquisa na plataforma BDTD – Artigo/Dissertação/Tese

Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de Fomento às escolas de Ensino médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)	SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas	2023	Tese	Esta tese tem como objeto o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 1.145/2016, e posteriormente regido pelas Portarias MEC nº 727/2017, nº 1.023/2018 e nº 2.116/2019 [...].

Fonte: plataforma BDTD.

Na terceira pesquisa, houve três resultados que abordam a escola técnica: um deles duplicado, um sobre a formação inicial e a necessidade formativa da licenciatura em

biologia, e outro que trata do papel do coordenador pedagógico e da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, para ampliar a pesquisa, iniciou-se no portal de periódicos da Capes, na aba busca avançada com os filtros, delimitando o assunto e o seu conteúdo, a mesma sequência das palavras-chave: itinerário formativo, identidade profissional e docente com defesas decorrentes dos últimos cinco anos, como mostra a Figura 13.

Figura 13 - 1º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes

The screenshot shows the search interface of the Capes periodic portal. The search criteria are as follows:

SEARCH CRITERIA		Filtros de busca		Tipo de material	
Assunto	contém	Itinerário formativo	Todos os itens	Idioma	Qualquer idioma
E	Assunto	contém	identidade profissional	Data de publicação	Qualquer ano
E	Qualquer campo	contém	docente		

Buttons: + ADICIONAR OUTRO CAMPO, LIMPAR, BUSCAR

Summary: Assunto contém Itinerário formativo E Assunto contém identidade profissional E Qualquer campo contém docente

Personalizar meus resultados: Expandir meus resultados

Nenhum registro encontrado

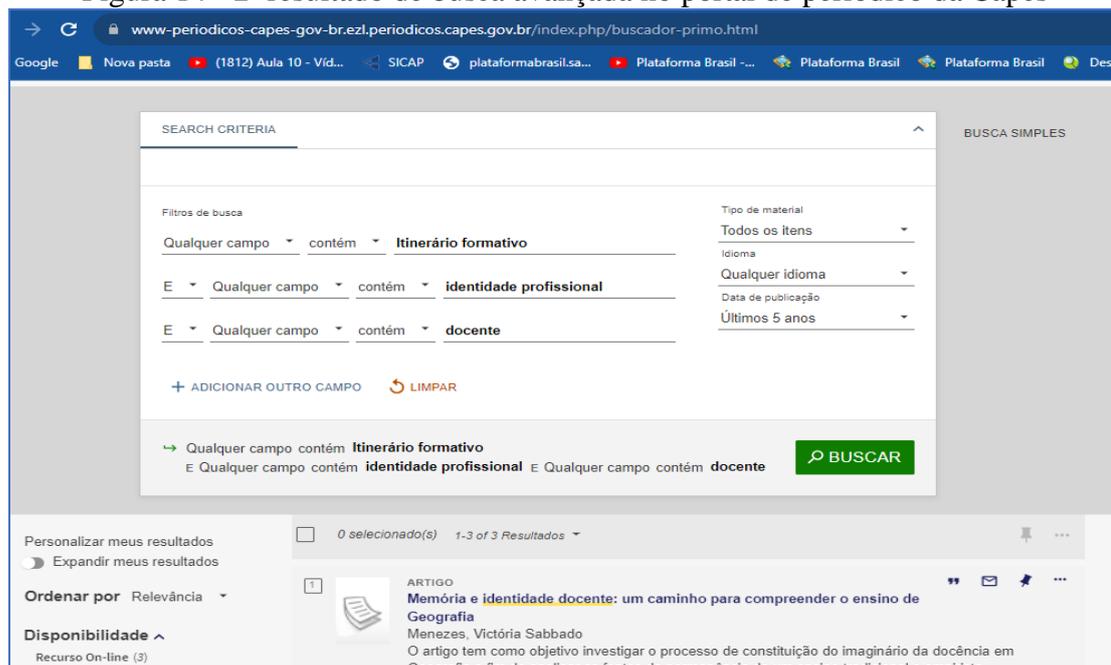
Não há resultados que correspondam à sua busca "Itinerário formativo".

Sugestões:
 Certifique-se de que todas as palavras estão digitadas corretamente.
 Tente usar um escopo de busca diferente. Tente usar palavras-chave diferentes.
 Tente usar palavras-chave mais genéricas. Tente usar menos palavras-chave.

Fonte: periódicos Capes.

A Figura 13 apresenta a busca da pesquisa no portal de periódicos da Capes e constata que não houve nenhum resultado ao empregar as palavras-chave, o período e os filtros do tema que compreendem a temática em estudo. Deste modo, realizou-se novamente a pesquisa utilizando-se as mesmas palavras-chave e o período, deixando os filtros no item “qualquer campo”, que contém o período dos últimos cinco anos. Segue, abaixo, a Figura 14, que aponta os seguintes resultados:

Figura 14 - 2º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes



Fonte: periódicos Capes.

A pesquisa resultou em três artigos, utilizando-se o filtro qualquer campo, que está relacionado no Quadro 6:

Quadro 6 - 2º resultado no portal de periódicos da Capes – Artigo/Dissertação/Tese

Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
Memória e identidade docente: um caminho para compreender o ensino de Geografia	MENEZES, Victória Sabbado	2023	Artigo	O artigo tem como objetivo investigar o processo de constituição do imaginário da docência em Geografia, a fim de analisar as fontes da permanência de um ensino tradicional e empirista deste componente curricular no espaço escolar. Para tanto, fundamenta-se nos conceitos de memória e identidade com o fito de problematizar as representações que os professores possuem acerca da profissão, da Geografia e do processo educativo [...].
Aprendizagem narrativa e currículo: olhares plurais	MORAIS, Joelson De Sousa	2021	Artigo	A obra Currículo, narrativa pessoal e futuro social (2019) traz uma perspectiva que dá legitimidade à voz do professor e à de outros sujeitos em contextos de desenvolvimento profissional, como dimensão constitutiva na construção de conhecimentos, no sentido de que suas histórias de vida possibilitem uma profícua forma de construção de um currículo narrativo como novo futuro social, representando potencialidades através das micropolíticas cotidianas que levam a mudanças plausíveis no desenvolvimento pessoal e

				profissional [...].
Dossiê: Políticas Para O Ensino Médio Em Tempos De Hegemonia Conservadora.	ROGGERO, Rosemary; BAUER, Carlos Bauer; CARVALHO, Celso Do Prado Feraz De; TAVARES, Manuel	2022	Artigo	A história da educação brasileira revela que, ao longo do tempo, o ensino médio tem se constituído em meio a um processo caracterizado pela tensão e disputa em torno da formação geral e formação específica, fato que decorre da situação que o ensino médio ocupa como momento de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional. Nessa condição, equacionar demandas de preparação para os estudos superiores e, ao mesmo tempo, preparar os estudantes para o mundo do trabalho, tem contribuído para a indefinição de sua identidade[...]

Fonte: periódicos Capes.

Assim sendo, ao analisar as informações da pesquisa, foram encontrados três artigos que abordam algumas das palavras-chave relacionadas ao tema em estudo. O primeiro estudo discute a importância da memória e da identidade do professor como um caminho para a docência na geografia, publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2023).

O segundo estudo consiste em uma narrativa pessoal que enfatiza a construção profissional por meio do currículo narrativo, publicado na *Revista Crítica Histórica* (2023). Já o terceiro resultado trata do EM em tempos de influência conservadora, relacionando-o com o ensino fundamental e o ensino profissional, publicado, também, na *Revista Científica* (2022).

A Figura 15 trata de uma nova pesquisa no portal de periódicos da Capes, contemplando as seguintes palavras-chaves: identidade docente, novo ensino médio e itinerário formativo, com o filtro selecionado em qualquer campo.

Figura 15 - 3º resultado de busca avançada no portal de periódico da Capes

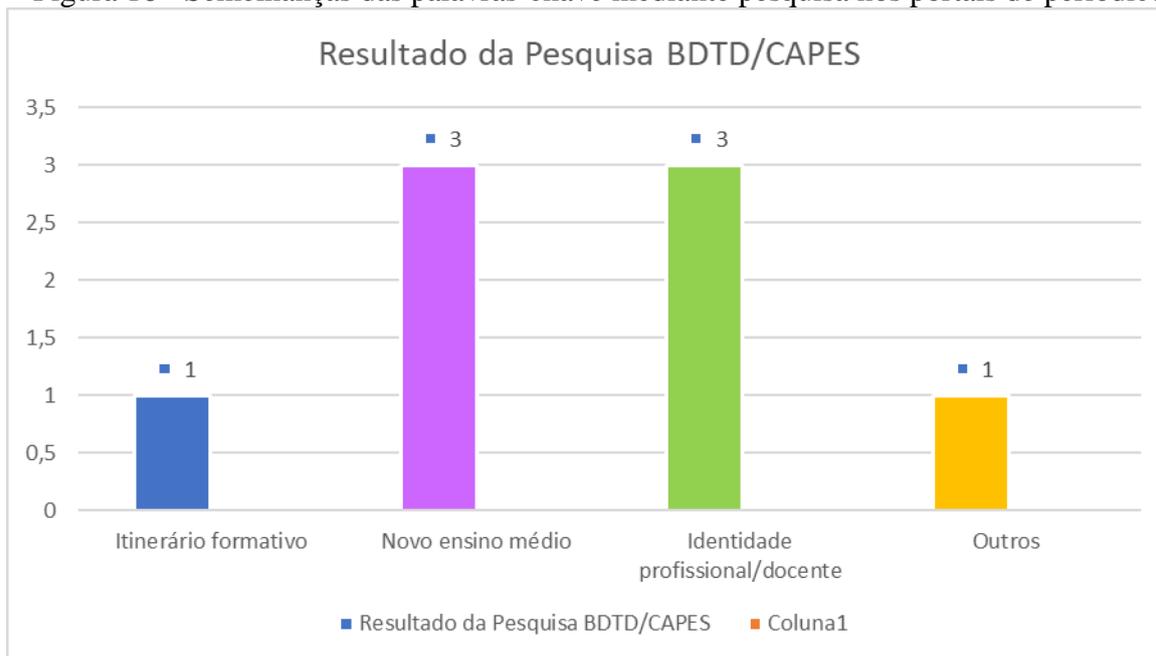
The screenshot shows the search interface of the Capes periodic portal. The search criteria are: 'Qualquer campo contém identidade docente', 'E Qualquer campo contém novo ensino médio', and 'E Qualquer campo contém itinerário formativo'. The search results show one article titled 'Dossiê: Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora' by Roggero, Rosemary; Bauer, Carlos; Carvalho, Celso Do Prado Feraz de; Tavares, Manuel. The article is from EccoS - Revista Científica, 2022 (62), p. 1-4. The text is available in full.

Fonte: periódicos Capes.

A pesquisa representada na Figura 15 revela um resultado duplo, que já foi registrado no Quadro 4 deste estudo. No entanto, ao realizar uma nova busca nos dois portais de periódicos usando as palavras-chave comuns ao estudo, como itinerário formativo, identidade profissional e novo ensino médio, no período de 2017 a 2023, percebe-se a necessidade de continuar os estudos sobre esse tema, pois a implantação do NEM⁸ gera conflitos mediante o seu desenvolvimento. Portanto, para uma melhor compreensão, a Figura 16 apresenta o gráfico com uma breve semelhança encontrada entre as palavras presentes nas teses, nos artigos e nas dissertações.

⁸ Novo Ensino Médio (NEM): é a nova proposta do ensino médio que, segundo Brasil (2017), visa ofertar uma formação mais flexível e com a implementação dos itinerários formativos, permitindo a escolha conforme seu interesse de formação e projeto de vida, como também para o mercado de trabalho e o ensino superior.

Figura 16 - Semelhanças das palavras-chave mediante pesquisa nos portais de periódicos



Fonte: Tabelas: 1, 2, 3 e 4 - resultados das pesquisas realizadas nos portais de periódicos da BDTD e Capes.

Ao analisar o gráfico da Figura 16, é possível constatar que ainda não foram encontradas pesquisas que abordem a identidade profissional dos professores que trabalham nos IF. Assim, essa análise dos dados auxiliou na identificação de palavras semelhantes nas pesquisas realizadas.

Dessa maneira, considerando-se os resultados apresentados no recorte temporal de 2017 a 2023, surge a necessidade de ampliar o recorte temporal devido às mudanças decorrentes da nova atualização da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Esta norma contempla mudanças significativas à Lei nº 9.394, com o objetivo de reestabelecer as diretrizes para o EM. Além disso, essa legislação também altera as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.

Sendo assim, traçou-se o recorte temporal de 2017 a 2024, definindo-se o ano de implementação até as alterações mais recentes. A pesquisa na plataforma BDTD delineou as seguintes palavras-chave: Ensino Médio e Itinerário Formativo, com foco documental específico para dissertações, como demonstrado na Figura 17.

Figura 17 - Pesquisa no portal de periódicos BDTD – Recorte Temporal 2017 a 2024

Pesquise por teses e dissertações Todos os campos

Correspondência da busca:
 TODOS os termos

Busca por:
 Ensino médio Todos os campos
 Itinerário Formativo Todos os campos

[Adicionar campo de busca](#)
[Adicionar outros campos de busca](#)

Limitar a:

Idioma:
 Alemão
 Alemão
 Espanhol
 Espanhol
 Francês
 Francês
 Inglês
 Italiano
 Italiano
 Multi-Idiomas
 N/A

Tipo de documento:
 Dissertação
 Relatório
 Tese

Ilustrado:
 Possui ilustrações
 Não ilustrado
 Sem preferência

Ano da publicação:
 De: 2017 Até: 2024

Ativar o W
Acesse Config

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=42999608>

Nesse cenário, alcançou-se um total de 96 resultados, dos quais foram analisadas as palavras-chave relacionadas. Em relação ao EM, foram identificadas 18 dissertações, enquanto sobre IF foram 12 dissertações, sendo uma repetida da palavra-chave ensino médio, como conta na Figura 18.

Figura 18 - Pesquisa no portal de periódicos da CAPES – Dissertação, recorte temporal 2017 a 2024

Autor
Orientador(a)
Tipo de documento
 Dissertação
Tipo de acesso
Idioma
Assunto
 Ensino médio 18
 Itinerários formativos 12

2 | Alfabetização financeira para o Ensino Médio : uma proposta de itinerário formativo
 Por Menezes, Luciana Souza Vieira de
 Publicado em 2022
[Acessar documento](#)

3 | Assuntos: "...Reforma do ensino médio..."
 O novo ensino médio e a oferta dos itinerários formativos no contexto do ensino de ciências
 Por Prevato, Giovana Cristiane
 Publicado em 2023
[Acessar documento](#)

Fonte:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=Ensino+m>

%C3%A9dio+&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=Itiner%C3%A9rio+Formativo+&type0%5B%5D=AllFields&filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22masterThesis%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2017&publishDateto=2024

Então, os dados do estudo resultaram nas descrições relacionadas no Quadro, que contempla as especificidades da busca do EM. Para melhor compreensão, os achados da análise referentes à palavra-chave Itinerário Formativo irão compor o Quadro 7.

Quadro 7 - 1º resultado no portal de periódicos BDTD – Dissertação, recorte temporal 2017/2024, Ensino Médio

Ensino Médio				
Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
Itinerários formativos no ensino médio e interdisciplinaridade: campo das ciências humanas e sociais aplicadas	COSTA, Gustavo da Silva	2023	Dissertação	O objetivo central desta pesquisa é investigar quais as relações entre os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade, considerando para análise a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A fim de fortalecer os argumentos que consolidam esse trabalho [...].
Despertando a sensibilização ambiental na educação básica: um itinerário formativo de química para sustentabilidade	VOITOVICZ, Leonardo José Osiecki	2023	Dissertação	Essa pesquisa, portanto, tem como objetivo analisar as possíveis contribuições e potencialidades de um itinerário formativo da área das Ciências da Natureza, abordando o tema química para sustentabilidade, para despertar a sensibilização ambiental dos alunos do ensino médio [...].
A inserção da educação para o empreendedorismo na rede pública no novo ensino médio brasileiro: um estudo de caso sobre o andamento da implementação nos estados	MENEZES, Rodolfo Pombo	2023	Dissertação	O presente estudo analisou a inserção do empreendedorismo como temática para os estudantes do ensino médio das escolas públicas brasileiras, mediante a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio [...].
A política de tempo integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Bezerra	SOUSA, Tércia Maria Machado	2020	Dissertação	O objetivo geral desta pesquisa foi elaborar uma investigação propositiva sobre a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI Antônio Bezerra. Os objetivos específicos do estudo foram: descrever o processo de oferta e escolha das disciplinas eletivas, componente curricular das escolas de tempo integral; analisar a elaboração e gestão deste

				currículo flexível; e propor um Plano de Ação Escolar (PAE) que se configure em instrumental de apoio à gestão, não só desta escola, mas também de outras, na busca pela melhoria do processo de definição dos tempos eletivos. A fim de alcançarmos os objetivos propostos empregamos como metodologia uma pesquisa qualitativa. Para tal, a coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica, aplicação de questionário com alunos do 3ª série do ensino médio, grupo focal com professores das disciplinas eletivas e dois grupos focais com alunos escolhidos a partir do questionário aplicado.
A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento	MORAES, Antonio Perci Bueno de	2021	Dissertação	O objetivo desta pesquisa é analisar a reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos constituem-se numa proposta inovadora, ou se se possui heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), indagando se a reforma de 2017 contribui para a ampliação das possibilidades dos estudantes realizar escolhas sobre seus próprios processos de escolarização ou se as restringe impondo uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário escolhido.
Elementos terras raras, lixo doméstico e água potável: propostas para o ensino de química no novo ensino médio	LAMB, Rosaura Krasuski	2021	Dissertação	Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza no ensino médio tem o compromisso com a formação e compreensão dentre as diversidades ambientais, ligadas aos recursos naturais e ao emprego de conhecimentos científicos e tecnológicos. Em específico o estudo da Química no Novo Ensino Médio, busca tornar o jovem um ser informado, crítico,

				<p>com argumentos e posicionamentos próprios frente aos debates contemporâneos. Neste contexto, este trabalho apresenta uma proposta pedagógica que visa abordar alguns aspectos relacionados à temática Meio Ambiente que tem ampla relação com os tópicos de Química abordados no ensino médio, a fim de que possam fazer parte dos Projetos a serem implementados no modelo do Novo Ensino Médio. Este, embasado em uma nova organização curricular que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de opções aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.</p>
<p>Educação a distância de jovens e adultos do ensino médio: metodologias de ensino mediadas por tecnologias da informação e comunicação</p>	<p>BENVENUTTI, Cristiane Dall' Agnol da Silva</p>	<p>2018</p>	<p>Dissertação</p>	<p>O objetivo desta pesquisa é compreender como as práticas pedagógicas dos professores e suas metodologias, mediadas por TIC, de um curso de ensino médio EJA a distância de uma instituição de ensino do município de Curitiba/PR, contribuem para êxito no processo e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes, e apresentar itinerário formativo para o referido curso. A pesquisa foi realizada com 10 professores do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos a distância. A escolha do lócus de pesquisa ocorreu por apresentar aspectos propícios ao desenvolvimento da proposta, tais como: Educação de Jovens e Adultos, ensino médio a distância, professores que ministram as aulas atuam na modalidade presencial e a distância, diversas TIC, metodologia de ensino, e prática docente centradas num espaço e tempo diferentes daqueles do ensino presencial.</p>

O Programa Novotec e a reforma do ensino médio no Estado de São Paulo	Cintra, Silvia Beltrane	2022	Dissertação	A pesquisa analisa a implantação do Programa Novotec, um dos pilares da reforma do ensino médio na rede estadual de educação do estado de São Paulo. O protagonismo do Centro Paula Souza – CPS, como idealizador e executor pedagógico nesse processo, os caminhos percorridos pelo Novotec, com suas permanências e descontinuidades, até chegar a configurar-se como o V itinerário formativo – Formação Técnica e Profissional foi o percurso investigativo desta dissertação.
Ensino médio personalidade: prestidigitadores do capital na educação pública	FREITAS, Tiago Barreiros de	2022	Dissertação	Este trabalho tem por objetivo contribuir com o debate sobre as atuais tendências e dinâmicas da educação básica, tendo como objeto de análise a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Investigam-se os projetos que a antecederam desde os anos 1990, a influência das organizações ligadas ao empresariado na sua confecção e as suas articulações com o processo de privatização da educação básica. Analisamos, também, os paralelos entre a Reforma do Ensino Médio e as formas contemporâneas de organização e controle do trabalho, relacionando o seu principal componente propagandístico — o princípio do "protagonismo juvenil" — com o discurso em torno do empreendedorismo.
A educação financeira como disciplina eletiva no novo ensino médio	OLIVEIRA, Francisco José Marinho de	2023	Dissertação	Diante de tantos desafios enfrentados na sociedade contemporânea, temos a questão das finanças. Durante a Pandemia ocorreram várias transformações sociais e entre elas a perda de emprego, os auxílios governamentais, a ampliação de mercados financeiros digitais, empresas falindo e outras crescendo. Aqueles que estavam organizados financeiramente

				sofreram menos durante todo o período da Pandemia, porém, os demais sofreram muito e tinham até que esperar auxílio do governo.
O novo ensino médio e as especificidades das disciplinas sociologia e filosofia no documento curricular para Goiás	MARINHO, Arlean Chaves	2023	Dissertação	O estudo está vinculado à linha de pesquisa Fundamentos do Processos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, e tem por objetivo compreender como as disciplinas Filosofia e Sociologia estão sendo ofertadas no novo Ensino Médio, em especial, no contexto do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (2021).
Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa	CHAGAS, Angela Both	2019	Dissertação	A pesquisa teve como objetivo investigar as discussões e as regulamentações para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir da análise das disputas dentro do campo educacional. Como referencial teórico, foram utilizadas as contribuições de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo, de autores que estudam o campo educacional no Brasil.
Gestão do conhecimento e a reforma do ensino médio com a lei nº 13.415/2017: formando capital intelectual na sociedade do conhecimento	GIOVANNI, Aldenisia Bento de Freitas	2020	Dissertação	O objetivo geral do estudo foi analisar a concepção de conhecimento defendida pela Gestão do Conhecimento presente no currículo do Ensino Médio e BNCCEM após a Lei 13.415/2017. Os temas que envolveram as discussões deste estudo foram tratados por meio de uma revisão analítica e exploratória das bibliografias que contemplaram os assuntos envolvidos, a Lei n. 13.415/2017, a LDB 9.394/1996 e a BNCCEM. A relevância do tema está no fato de que a Reforma do Ensino Médio está em construção, constituindo locus de intensos debates em nível nacional para garantir um currículo que atenda às

				necessidades dos alunos, preparação básica para o trabalho e cidadania, como resposta ao discurso hegemônico do “fracasso do Ensino Médio”.
A reforma do ensino médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso	KUHN, Simone Santos	2021	Dissertação	Esta pesquisa esteve voltada à compreensão da seguinte questão: Quais são as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da Rede Estadual de Ensino do Rio grande do Sul (REERS) e qual o lugar da EFI nesse contexto? Com isso, foi formulado o seguinte objetivo geral: compreender as implicações do processo de implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da REERS e qual o lugar da EFI nesse contexto.
Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física	OLIVEIRA, Nathalia Doria	2022	Dissertação	Esta pesquisa se inscreve neste íterim e possui as seguintes questões: quais as compreensões de linguagens apresentadas pelos documentos da BNCC e suas reverberações no currículo de Sergipe no contexto da mudança do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415? Como tais compreensões dialogam com o ensino da Educação Física (EF)? A pesquisa teve por objetivo analisar a compreensão de linguagem na BNCC e no currículo de Sergipe para refletir suas possíveis implicações no ensino da Educação Física no Ensino Médio.
A educação ambiental no contexto da implementação da base nacional comum curricular e do novo ensino médio	MANUEL, Leandro Faria	2022	Dissertação	O objetivo deste trabalho foi analisar alternativas para a inserção da Educação Ambiental a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto do Novo Ensino Médio no Colégio Militar de Curitiba (CMC). Buscou-se através dos objetivos específicos identificar quais os avanços e/ou retrocessos que a atual legislação traz para a prática da Educação Ambiental de uma forma interdisciplinar,

				contextualizada e emancipatória. Para tanto analisou-se, em um primeiro momento, a BNCC-EM à luz da perspectiva Crítica da Educação Ambiental.
A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS	REYES, Lurvin Gabriela Tercero	2019	Dissertação	O estudo se encontra inserido na linha de pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu a referida Reforma, altera e revoga alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, revoga a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 sobre a oferta obrigatória da língua espanhola, altera as Leis Trabalhistas e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Lei 13.415/2017: impactos no ensino médio técnico sob a ótica de coordenadores de cursos profissionalizantes do IFPR	HARMEL, Ana Raquel	2019	Dissertação	Esta pesquisa teve como objetivo identificar o que os coordenadores dos cursos técnicos do Ensino Médio de uma instituição pública federal do Paraná conhecem e como avaliam o impacto das modificações trazidas pela referida Lei ao ensino técnico profissionalizante. Caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, descritiva e quali-quantitativa. Participaram 20 coordenadores de cursos técnicos do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Fonte:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22masterThesis%22&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2017+TO+2024%5D%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Ensino+m%C3%A9dio%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=Ensino+m%C3%A9dio+&lookfor0%5B%5D=Itiner%C3%A1rio+Formativo+&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields

O Quadro 7 contempla 18 dissertações encontradas, sendo o resultado de busca avançada que contempla a palavra-chave Ensino Médio. Observou-se que a pesquisa contempla o recorte temporal entre os anos de 2017 a 2024. A primeira pesquisa evidencia o propósito de explorar as conexões entre os Itinerários Formativos e a Interdisciplinaridade, levando-se em conta a análise na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dessa maneira, a segunda pesquisa tem o intuito de examinar as contribuições e o potencial de um IF na área das Ciências da Natureza, focado na química voltada para a sustentabilidade, com o objetivo de aumentar a conscientização ambiental entre os estudantes do EM. A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2022, em uma escola privada situada em Fazenda Rio Grande, na região metropolitana de Curitiba, PR.

Contudo, o terceiro estudo apresenta a introdução do empreendedorismo como um tema para os estudantes do EM escolas públicas brasileiras, em virtude da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o NEM. Assim, em Pernambuco, a formação do empreendedorismo teve início por intermédio do incentivo às escolas de tempo integral, sendo disponibilizada aos alunos de forma integrada.

No Rio de Janeiro, a abordagem surgiu ao ser escolhida como um projeto pedagógico que recebe recursos de um programa federal, sendo aplicada por meio de um itinerário específico. Por fim, em São Paulo, essa iniciativa começou a partir de uma legislação estadual e foi apresentada às juventudes como um tema dentro dos IF.

A quarta pesquisa consiste em analisar a base dos três eixos de análise: educação integral e protagonismo juvenil; currículo em tempo integral na escola, e formação, planejamento e participação em um ambiente escolar de tempo integral. As análises realizadas apontaram para a necessidade de uma mudança de postura dos envolvidos na escola, especialmente na promoção do protagonismo juvenil, no diálogo voltado para a construção e diversificação do currículo flexível, além de destacar a importância da formação continuada para os professores.

Assim, a quinta pesquisa visa evidenciar a área das políticas educacionais, especificamente na reforma do EM, a qual foi aprovada pelo governo Temer, por meio da Lei n.º 13.415/2017. O estudo partiu da análise de documentos, incluindo as leis: n.º 19.890, de 18 de abril de 1931; n.º 20.158, de 30 de junho de 1931; n.º 21.242; de 4 de abril de 1932; n.º 4.244; de 9 de abril de 1942; e n.º 13.415; de 16 de fevereiro de 2017, com foco nos aspectos políticos e pedagógicos.

O sexto estudo apresenta uma proposta educacional que busca explorar os aspectos ligados à temática do meio ambiente, estreitamente conectados aos conteúdos de química ensinados no EM.

Nesse contexto, o sétimo estudo em questão aborda as metodologias de ensino que utilizam Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), implementadas nas práticas pedagógicas do EM da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a distância, por meio de aulas gravadas em estúdio. O objetivo foi analisar se essas metodologias facilitam a mediação dos conteúdos aprendidos pelos estudantes neste nível e modalidade de ensino.

A oitava pesquisa ressalta a implementação do Programa Novotec, que é um dos fundamentos da reforma do EM na REE de São Paulo. No contexto paulista, a reforma do EM na educação pública está intimamente relacionada à atuação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), conhecido como Centro Paula Souza (CPS). As políticas e os programas que estão moldando o NEM em São Paulo estão sendo criados e colocados em prática gradualmente, com ênfase na implementação do V Itinerário Formativo, por meio do Programa Novotec.

O nono estudo contempla a discussão acerca das tendências e dinâmicas da educação básica, com foco na análise da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). O referido estudo contou com a fundamentação dos projetos que o precederam desde a década de 1990, a influência das entidades vinculadas ao setor empresarial na sua elaboração e as conexões com o processo de privatização da educação básica.

Dessa maneira, o 10º estudo salienta sobre a Educação Financeira e Matemática para elaborar uma proposta de criação de uma disciplina eletiva em Educação Financeira para o 1º ano do EM.

Assim, a 11ª pesquisa pontua que o currículo do EM está fundamentado na reestruturação produtiva das diretrizes do neoliberalismo. Esse cenário enfatiza as demandas do mercado como um fator prioritário na elaboração de currículos que impactam, entre outras áreas e disciplinas teóricas, a Filosofia e a Sociologia. Contudo, a urgência do mercado de trabalho, que requer uma força trabalhadora adaptável, se contrapõe à necessidade de uma formação sólida a este nível de ensino no currículo do estado de Goiás.

Nessa perspectiva, a 12ª pesquisa teve como finalidade investigar as discussões e as regras associadas à aplicação da reforma do EM na rede pública do Rio Grande do Sul, por meio do estudo das disputas no contexto educacional.

À vista disso, o foco do 13º estudo foi a reforma do EM resultante da promulgação da Lei nº 13.450/2017, que modificou a LDB nº 9.394/1996 e validou a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM).

O 14º estudo visa entender a Educação Física (EFI) nas escolas do EM, considerando-se o atual panorama de reformas educacionais. Assim, esta pesquisa se concentrou na análise da seguinte problemática: quais são as consequências da implementação da reforma do EM nas escolas-piloto da Rio Grande do Sul (REERS)? Em síntese, a pesquisa contempla que as alterações curriculares sugeridas pela atual reforma do EM visam atender os interesses privados, buscando privar os estudantes das escolas públicas do seu direito ao EM como parte da Educação Básica e da sua formação integral.

Logo, a 15ª pesquisa contempla que, nos últimos anos, o EM se transformou em um espaço de debates intensos, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Dentre as alterações mais relevantes, destaca-se o aumento da carga horária para 3000 horas, a flexibilização do currículo por meio da BNCC e a introdução de IF. Cada estado ficou responsável por reestruturar seu currículo e implementar essas mudanças até 2021, o que gerou diversas lacunas e questionamentos ao longo do processo, sendo a concepção e organização das áreas de linguagens umas das principais questões. Ao final, a análise da compreensão da linguagem nos documentos revelou importantes reflexões sobre as possíveis consequências para o ensino de EF no EM.

Dessa forma, a 16ª pesquisa aborda as discussões acerca da educação ambiental nas escolas, alinhando-se ao que propõe a BNCC e a organização do NEM. Em 2018, o governo federal sancionou a BNCC para o EM (BNCC-EM), promovendo uma reestruturação nesse nível de ensino e adequando os conteúdos a serem tratados em todas as escolas do país. A educação ambiental continuou a ser um tema transversal, porém, sua relevância foi diminuída, resultando em uma escassa abordagem na nova legislação. Com isso, o propósito deste estudo foi avaliar possíveis alternativas para a inclusão da educação ambiental na implementação da BNCC, no contexto do NEM, no Colégio Militar de Curitiba (CMC).

A 17ª pesquisa está alinhada à investigação: Políticas Educacionais e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A Lei nº 13.415/2017, que deu origem à Reforma mencionada, modifica e anula diversos artigos da LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, revoga a Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que tratava da obrigatoriedade do

ensino da língua espanhola, altera normas trabalhistas e estabelece uma política de fomento para a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Portanto, a 18ª pesquisa evidencia a implementação de escolas de EM tempo integral. Assim, mediante as recentes mudanças que afetam as propostas político-pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem, este estudo teve como meta identificar o conhecimento dos coordenadores dos cursos técnicos do EM de uma instituição pública federal do Paraná, além de avaliar como percebem o impacto das alterações introduzidas pela citada Lei no ensino técnico profissionalizante. Esta pesquisa é classificada como aplicada, descritiva e de abordagem qualiquantitativa.

Em síntese, após a análise das 18 pesquisas disponíveis no site de periódicos BDTD, ficou claro que os estudos abordaram a implementação das alterações do NEM em diferentes estados do Brasil. Além disso, houve estudos que destacaram as particularidades das disciplinas nos IF, como: empreendedorismo, educação financeira e educação pública.

Posto isso, a pesquisa avançada realizada no portal de periódicos BDTD contempla no Quadro 8 quatro dissertações com a temática dos IF. No entanto, oito dissertações se referem ao NEM.

Quadro 8 - 2º resultado no portal de periódicos BDTD – Dissertação, recorte temporal 2017/2024, Itinerário Formativo (IF)

Itinerário Formativo				
Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio	RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho	2020	Dissertação	O Novo Ensino Médio propõe que os currículos escolares sejam compostos em duas partes, a Básica Geral Formação presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Itinerários Formativos (FI). Os Itinerários Formativos são denominados um conjunto de unidades curriculares oferecidas pelas instituições e redes de ensino, tais como as que permitem ao aluno aprofundar conhecimentos e preparar-se para a continuação dos estudos ou para o mundo do trabalho.
Os itinerários formativos no ensino médio: um estudo no município de	SILVA, Bruna Tafarel	2021	Dissertação	Destaca-se, neste estudo, a temática da utilização

Santa Maria/RS				dos Itinerários Formativos como novos rumos para o Ensino Médio caracterizado pela escolha da área que os estudantes pretendem cursar e a importância das disciplinas que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes desta etapa do ensino básico das instituições públicas.
Itinerários formativos no ensino médio e interdisciplinaridade: campo das ciências humanas e sociais aplicadas	COSTA, Gustavo da Silva	2023	Dissertação	A pesquisa está ancorada na perspectiva do materialismo histórico dialético de Karl Marx, em diálogo com outros autores que contribuem para o estudo da relação de forças entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho. Como procedimento metodológico, utilizamos fontes bibliográficas e documentais. Conclui-se, que os itinerários formativos, impostos pela reforma, reiteram o projeto societário do Estado capitalista para a formação do trabalho simples e desregulado de direitos para jovens oriundos da classe trabalhadora.
A tradução da política dos itinerários formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do novo ensino médio	MIRANDA FILHO, José Wilson Freitas de	2021	Dissertação	Este estudo visa evidenciar os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Ceará. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com ênfase nas tomadas de decisões, realizadas em 2019, para a construção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos.
Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a educação física escolar: desafios e	MACHADO, Perla Cristina Frangioti	2023	Dissertação	O objetivo desta pesquisa é analisar os processos de ensino de Educação

perspectivas no Novo Ensino Médio				Física durante o aulas de um professor-pesquisador sob as novas diretrizes do FI "Linguagens e Suas Aprendizizes" Tecnologias". A metodologia baseou-se numa análise qualitativa, através de uma análise pedagógica intervenção. Foi realizado no primeiro semestre de 2022, com alunos do segundo ano do NEM.
Atividades eletivas de uma escola de ensino médio em tempo integral da cidade de Fortaleza (CE): gestão da parte flexível do currículo	SILVA, Paulo Roberto da Silva, Paulo Ângelo	2021	Dissertação	Este estudo foi feito a partir de dois eixos teóricos: (i) currículo na escola em tempo integral, o qual se refletiu sobre como as políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio e o Currículo da escola, juntos, poderiam atuar frente ao desenvolvimento desse protagonismo e (ii) protagonismo juvenil, com reflexões que visaram esboçar a importância da gestão da parte flexível do currículo da EEMTI para a consolidação do protagonismo jovem.
Método simplex: a matemática como itinerário formativo para a formação no eixo gestão e negócios	NOGUEIRA, Júlia	2023	Dissertação	O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de projeto pedagógico, no campo da logística, por abordar o Método Simplex na resolução de problemas de otimização linear com potencial para ser utilizado em totalidade e/ou aprimorado como material, consistente com a reformulação do Ensino Médio que apresenta, além de formação técnica e profissional, os itinerários formativos que atuam em conjunto, e com profundidade, às áreas do conhecimento estabelecidas.
Intervenção pedagógica frente à nova reforma do ensino médio no estado de São Paulo ocorrida a partir de 2021	BOARETTO, Camilla Maysa Caires	2023	Dissertação	Nesta nova reforma do ensino médio, encontramos uma mudança na estrutura

				curricular que é direcionada a flexibilização do Currículo via os itinerários formativos/ aprofundamentos curriculares. Os alunos escolhem no primeiro ano do ensino médio qual itinerário/aprofundamento irá cursar segundo o seu projeto de vida, afinal, uma das promessas do itinerário é a de direcionar o aluno para sua profissão e mercado de trabalho (BNCC, 2018).
A implementação da reforma do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo: desvendando as intenções	AZEVEDO, Raquel Tegeador	2024	Dissertação	Trata-se de dissertação de mestrado que apresenta investigação sobre as implicações causadas no trabalho docente após a reforma do ensino médio implementada na rede pública estadual de São Paulo, com foco na oferta dos Aprofundamentos Curriculares oferecidos em 2022 e 2023, além da concepção de educação oferecida aos jovens estudantes. A análise é feita sob as lentes da primeira geração da teoria crítica representada por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, a fim de explorar os desdobramentos no trabalho dos professores habilitados para lecionar os componentes curriculares de língua portuguesa. Para tal, foram selecionados e analisados os conteúdos do currículo prescrito vigente até 2020 e do currículo utilizado a partir de 2021, mais especificamente os aprofundamentos curriculares dos itinerários formativos, implementados em 2022 e 2023.
Conhecimentos docentes no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio:	SENA, Gabriela de Souza	2023	Dissertação	Neste estudo, convergiram quatro

reflexões sobre uma escola estadual de São Paulo				autores essenciais - Tardif (2014), Saviani (1996), Freire (1996) e Hooks (2021) - cujas perspectivas foram consideradas fundamentais para uma compreensão abrangente da experiência dos professores e, conseqüentemente, para a identificação dos conhecimentos que moldam a atuação neste contexto escolar. Para entender o cenário que a escola estava enfrentando, também foram realizadas pesquisas exploratórias sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.
Inove E-MOOC:TDIC para a aprendizagem de sustentabilidade ambiental na formação docente da educação básica	ALMEIDA, Lidiane Araújo de	2023	Dissertação	A presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa, para isso foram realizadas aulas de campo, mapeamento de plataformas de MOOCs sobre sustentabilidade ambiental, aplicação do curso com os estudantes do ensino médio, desenvolvimento do Inove e-Mooc e validação por professores. Os resultados mostraram que o Inove e-Mooc traz a proposta de artefatos digitais e práticas pedagógicas eficientes de como abordar a temática, além de atividades e práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas nos itinerários formativos para contextualização do tema transversal meio ambiente e sustentabilidade ambiental.

Fonte:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22masterThesis%22&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2017+TO+2024%5D%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Itiner%C3%A1rios+formativos%22&join=AND&bool%5B%5D=AND&lookfor%5B%5D=Ensino+M%C3%A9dio+&lookfor%5B%5D=Itiner%C3%A1rio+formativo&type%5B%5D=AllFields&type%5B%5D=AllFields

O Quadro 8 contempla 11 dissertações encontradas com o resultado de busca avançada, sendo utilizada a palavra-chave Itinerário Formativo. Observou-se que a pesquisa resultou do recorte temporal entre os anos de 2017 a 2024.

O primeiro estudo apresenta que os currículos escolares são divididos em duas seções: a Formação Básica Geral, refletida na BNCC, e os IF. Assim, esse estudo ressalta que os IF consistem em um conjunto de disciplinas oferecidas por escolas e redes de ensino, permitindo que os estudantes fundamentem seus conhecimentos e se preparem para dar continuidade aos estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Assim, o segundo estudo discute sobre a aplicação dos IF como uma nova abordagem para o EM que se concentra na escolha das áreas de interesse dos estudantes. Também se enfatiza a relevância dos componentes que integram as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação dos estudantes no ensino básico das instituições públicas.

O terceiro estudo fundamenta-se na abordagem do materialismo histórico-dialético, proposta por Karl Marx, em interação com outros pensadores que visam enriquecer a análise das dinâmicas entre Estado, sociedade, capital, educação e trabalho. No que tange à metodologia, observou-se a utilização de fontes bibliográficas e documentais. A conclusão do estudo aponta que os trajetos de formação determinados pela reforma reforçam o plano social do Estado capitalista, focado na capacitação de mão de obra simples e desprovida de direitos, especialmente para os jovens provenientes da classe trabalhadora.

Desse modo, o quarto trabalho tem o propósito de destacar os procedimentos de implementação do NE em uma instituição pública no estado do Ceará. Neste contexto, o objetivo principal desta pesquisa é observar como a política do NEM foi adaptada pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com foco nas decisões tomadas em 2019 para a elaboração do plano de flexibilização curricular conhecido como IF.

Assim sendo, o quinto estudo visa apresentar como ocorre o ensino de EF nas aulas de um professor-pesquisador em conformidade com as novas diretrizes do "Linguagens e Suas Aprendizagens" Tecnologias, voltado para uma abordagem metodológica de análise qualitativa, empregando uma intervenção pedagógica.

Nessa perspectiva, a análise do sexto estudo evidenciou a base de duas direções teóricas: (i) o currículo na escola de tempo integral, que visa analisar as políticas públicas relacionadas à educação integral para o EM. Em conjunto, o currículo escolar também poderia influenciar o fomento desse protagonismo, e (ii) o protagonismo juvenil, com investigações que buscam destacar a relevância da administração da parte flexível do currículo para fortalecer o protagonismo dos jovens.

Contudo, a sétima pesquisa tem uma proposta de projeto pedagógico na área de logística, explorando o método Simplex para a resolução de problemas e de otimização linear. Essa pesquisa é para ser utilizada de forma integral ou refinada, como um recurso educacional, alinhando-se à nova estrutura do EM que não apenas oferece formação técnica e profissional, mas também integra IF que se aprofundam nas diferentes áreas do conhecimento.

O oitavo estudo visa apresentar o direcionamento e a flexibilização do currículo via os IF e aprofundamentos curriculares. Os estudantes escolhem, no 1º ano do EM qual itinerário/aprofundamento irão cursar segundo o seu projeto de vida.

No entanto, a nona pesquisa contempla a análise das repercussões no trabalho docente após a reforma do EM, realizada na rede pública estadual de São Paulo. O estudo concentra-se na implementação dos aprofundamentos curriculares nos anos de 2022 e 2023, bem como na abordagem educacional proposta para os jovens estudantes. A análise é conduzida pela perspectiva da primeira geração da teoria crítica, tendo como referência pensadores como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. O propósito é observar as consequências para os docentes qualificados para ensinar os componentes de língua portuguesa. Sendo assim, observou-se que a dissertação contempla os conteúdos do currículo vigente até 2020 e os que passaram a ser utilizados a partir de 2021, em especial os aprofundamentos curriculares dos IF, que foram implementados em 2022 e 2023.

Dessa forma, o 10º estudo ressalta uma análise profunda da vivência dos professores e, por conseguinte, para a identificação dos saberes que influenciam suas práticas no ambiente escolar. Para compreender o contexto que a escola estava vivenciando, a pesquisa também contemplou uma pesquisa exploratória acerca dos processos de elaboração e implementação da BNCC e do NEM.

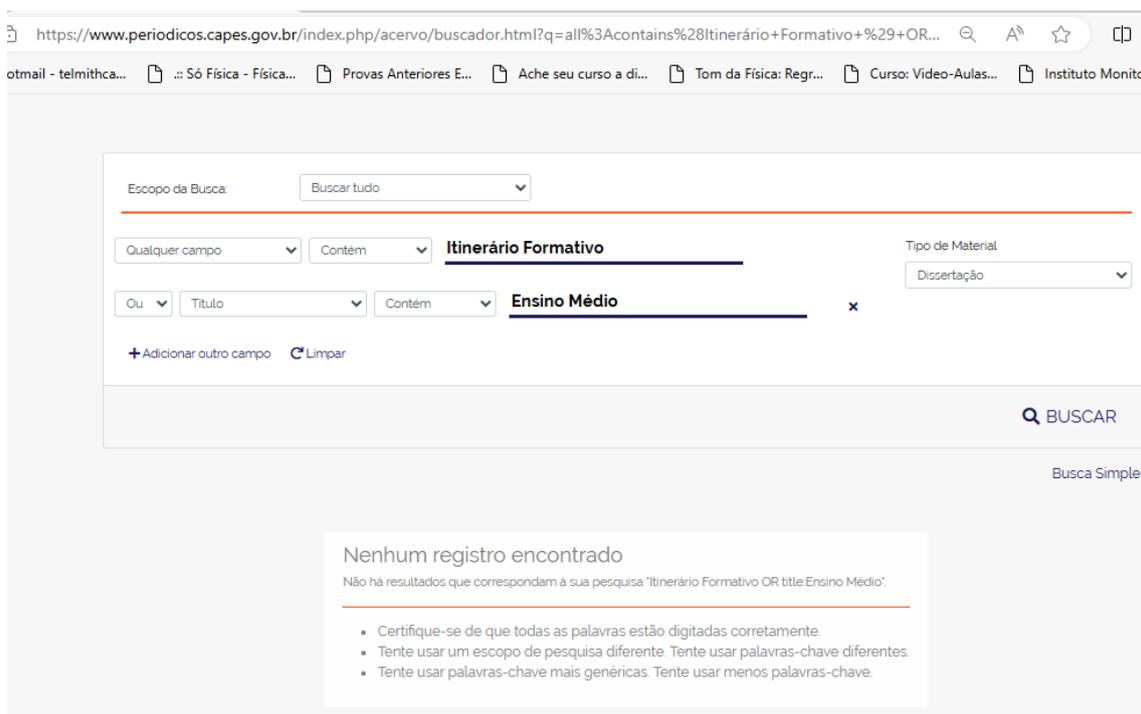
Nesse interim, a 11ª pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, na qual foram realizadas aulas práticas, mapeamento de plataformas de MOOCs focadas em sustentabilidade ambiental, aplicação do curso com alunos do EM desenvolvimento do Inove e-Mooc e validação por professores. Segundo os resultados da pesquisa, o Inove e-Mooc oferece propostas de artefatos digitais e práticas pedagógicas eficazes para abordar o tema, além de atividades que podem ser incorporadas aos IF, promovendo-se a contextualização da temática transversal relacionada ao meio ambiente e à sustentabilidade.

Nessa perspectiva, nota-se que na plataforma de periódicos BDTD não foram localizadas dissertações que abordem a formação da identidade docente. Contudo, a pesquisa que mais se assemelha a este trabalho é o nono estudo da oitava tabela, que ressalta

os profissionais qualificados a atuarem no componente curricular de língua portuguesa, de acordo com as diretrizes do NEM.

Portanto, realizou-se uma pesquisa avançada no portal de periódico da Capes, no qual não houve resultados com o tipo de material “dissertação”, utilizando as palavras-chave: Itinerário Formativo e Ensino Médio, conforme demonstração na Figura 19.

Figura 19 - Pesquisa no portal de periódicos da CAPES - Todos os tipos de recorte temporal, 2019 a 2024



Fonte:

<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?q=all%3Acontains%28Itiner%C3%A1rio+Formativo+%29+OR+title%3Acontains%28Ensino+M%C3%A9dio%29&mode=advanced&source=all&type%5B%5D=type%3D%3DDisserta%C3%A7%C3%A3o>

Por conseguinte, mediante o resultado obtido, foi selecionado em tipo de material todos os tipos com as palavras-chaves: Ensino Médio e Itinerário Formativo. Sendo encontrado, 33 artigos. Entretanto, o portal de periódicos estabeleceu o recorte temporal de 2019 a 2024. Sendo assim, a figura 20 apresenta o resultado encontrado.

Figura 20 - Pesquisa portal de periódicos da Capes - Todos os tipos de recorte

The screenshot shows the search interface of the Capes journal portal. The search term 'itinerário formativo' is entered in the search bar. The results are filtered by 'Acesso aberto' (Open Access) and 'Tipo do recurso' (Type of resource) set to 'Artigo' (Article). The search results show 33 items. The first result is an article titled '1. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais' by Mônica Ribeiro da Silva, Nora Krawczyk, and Guilherme Eduardo Camilo Calçada, published in 2023 by the University of São Paulo. The article abstract discusses the centrality of the 'formativo' project and the variety of curricular formats.

Fonte:

<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?q=all%3Acontains%28Ensino+M%C3%A9dio+%29+AND+title%3Acontains%28itiner%C3%A1rio+formativo+%29&mode=advanced&source=all>

Em vista disso, o Quadro 9 irá contemplar sucintamente as pesquisas encontradas no portal de periódicos da Capes.

Quadro 9 - 1º resultado no portal de periódicos Capes - Todos os tipos de recorte temporal, 2019/2024, Ensino Médio (EM) e Itinerário Formativo (IF)

Título	Autor	Ano	Tipo	Resumo
Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais	SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo	2023	Artigo	A intenção deste artigo é a de dar publicidade aos resultados de pesquisa que analisou as propostas curriculares das 16 unidades da federação que haviam concluído a adequação até dezembro de 2021, problematizando-as a partir da relação entre juventude e escolarização. Trata-se de estudo documental de abordagem qualitativa. É feita, inicialmente, uma contextualização sobre o acesso ao ensino médio e uma discussão acerca do que propõe a atual reforma, considerando aspectos que

				caracterizam os jovens dessa etapa educacional. Com base nessa discussão preliminar, são analisadas as propostas curriculares, especialmente quanto à composição dos itinerários formativos, e destacadas as proposições que adquirem centralidade com vistas a problematizar o projeto formativo aí presente.
Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	LOPES, Alice Casimiro	2019	Artigo	São discutidas as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de itinerários formativos e de organização por competências da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, destacando alguns efeitos que produzem nas identificações docentes, bem como as tentativas de controle dos projetos de vida dos estudantes.
Caminhos para o Novo Ensino Médio: traçando um itinerário formativo em plataforma adaptativa	SANTANA, Aline Canuto de Abreu; MUNHOZ, Renata Ferreira	2022	Artigo	Como professoras de Língua Portuguesa da instituição traçaram um Itinerário Formativo ligado ao eixo estruturante de “Processos Criativos” onde os alunos são envolvidos em elaborações de projetos com foco na criatividade e autonomia. Valorizando o novo formato de aula proposto pela nova BNCC e levando em consideração a presença de alunos que ainda estão assistindo às aulas no sistema on-line, desenvolver-se clínica que possibilita trabalhar a partir de habilidades individuais do aluno e explorar suas afinidades.
Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo	FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos	2024	Artigo	É um recorte de uma pesquisa mais abrangente desenvolvida na rede estadual de ensino médio do Espírito Santo que acompanhou a implantação da reforma do ensino médio. Especificamente, este texto apresenta um retrato da organização dos itinerários formativos feita pela

				Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo a partir do mapeamento e da análise dos documentos produzidos em nível estadual como contribuição para os estudos sobre a aplicação de uma política educacional na prática.
Novo ensino médio em evidência: avaliação de conteúdos de química aplicados ao itinerário formativo de medicina, saúde e biológicas em cenário de inovação e de criação em 2022	SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; MINGO, Maria Fernanda de Souza Bicalho de; VIEIRA, Maria Fernanda de Matos; MARINO, Matheus dos Santos; MORAIS, Luiza Fonseca de	2023	Artigo	O presente trabalho analisou o material didático de química do Itinerário Formativo de Aprofundamento de Medicina, Saúde e Biológicas, produzido pelo 1º autor deste trabalho, para uma rede de ensino privada de Belo Horizonte, em 2022, para a 1ª série do Novo Ensino Médio. O material foi confeccionado em consonância com os conhecimentos essenciais da formação geral, bem como em sintonia com as habilidades do eixo investigação científica, presente no documento de referência para construção dos itinerários.
Inteligência artificial no novo ensino médio: transformando itinerários formativos e potencializando a educação a distância	RAMOS, Dayana Passos; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; COSTA, Ivoneide Teixeira da; TRINDADE, Karlla Cristina; NUNES, Letícia; SILVA, Marcos Adriano Marques; MORAES, Marcos Eduardo Nascimento; BULLERJHANN, Micheline Hoffmann	2024	Artigo	Esta revisão bibliográfica abordou o impacto da inteligência artificial (IA) no novo ensino médio, especialmente no que tange aos itinerários formativos e à educação a distância (EaD). O objetivo geral foi investigar como a IA pode transformar os itinerários formativos e potencializar a EaD. A metodologia consistiu em uma revisão de literatura, selecionando estudos recentes que discutem a aplicação da IA na educação, com foco no ensino médio. Os resultados indicaram que a IA promove a personalização do aprendizado, aumenta a eficiência operacional e melhora o engajamento dos alunos. No entanto, a implementação da IA também apresenta desafios significativos, como questões éticas relacionadas à privacidade e ao viés

				algorítmico, além da necessidade de inclusão e acessibilidade.
Novo Ensino Médio e os itinerários formativos	HISSA, Débora Liberato Arruda; BRASIL, Jaciara de Barros	2023	Artigo	Neste artigo, problematizamos a premissa que sustenta a reforma do Ensino Médio, que ficou popularmente conhecida como Novo Ensino Médio, de que os jovens serão mais bem preparados para o mercado de trabalho tendo em vista que eles podem escolher o seu percurso de formação baseado em sua aptidão, em sua vocação e nas demandas profissionais. Para tanto, refletimos as ideias de flexibilidade, de autonomia, de mercadorização que estão implicadas em peças publicitárias que promovem o Novo Ensino Médio.
Modelagem Matemática como proposta de itinerário formativo no Novo Ensino Médio: uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e competências	MELO, Charles Bruno da Silva; BISOGNIN, Eleni	2021	Artigo	Neste artigo, apresentamos uma proposta de itinerário formativo no Novo Ensino Médio utilizando a Modelagem Matemática como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e competências. Nesse contexto, a Modelagem Matemática configura-se como uma possibilidade, com foco em aprofundar as aprendizagens na área de Matemática e suas Tecnologias, de modo a articular os saberes com as demais áreas.
Portfólio como instrumento de avaliação no itinerário formativo de biologia do novo ensino médio no Brasil	ASSUNÇÃO, Andrea. ZUJOWSKY-TAVARES, Cristina	2024	Artigo	Dado que o Novo Ensino Médio organizou o currículo dos estudantes entre Percurso Comum e Itinerários Formativos, o objetivo desta pesquisa é analisar o papel do Portfólio reflexivo como instrumento de avaliação em um Itinerário Formativo de Ciências Naturais e suas Tecnologias no primeiro ano do Ensino Médio. A pesquisa de abordagem qualitativa foi orientada pelo método da Pesquisa-Ação em um colégio privado confessional no interior do estado de São Paulo.

<p>O engodo da flexibilização e diversificação curricular do ensino médio gaúcho: um estudo dos itinerários formativos de matemática e ciência da natureza</p>	<p>TONIETO, Carina Tonieto; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, D. M. da</p>	<p>2024</p>	<p>Artigo</p>	<p>O presente estudo tem por escopo verificar se a organização das trilhas de aprofundamento e seus componentes curriculares propostos no RCGEM atendem, como prometido, aos princípios de flexibilização e diversificação do currículo, tomando-se como amostra os itinerários formativos de Matemática e Ciência da Natureza. Dito em forma de pergunta: as trilhas de aprofundamento dos itinerários formativos de Matemática e Ciência da Natureza garantem, por meio de seus componentes curriculares, a flexibilização e a diversificação do currículo? Trata-se de uma pesquisa de natureza básica; qualitativa, quanto à abordagem do problema, que se vale de alguns recursos quantitativos; exploratório-descritiva quanto aos seus objetivos; bibliográfica-documental quanto aos procedimentos, que se vale da técnica de análise de conteúdo para análise, organização e sistematização dos dados.</p>
<p>Condições do Ensino Médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil</p>	<p>FERNANDES, Edison Flávio</p>	<p>2023</p>	<p>Artigo</p>	<p>O estudo objetiva trazer uma base diagnóstica sobre as condições atuais das escolas de ensino médio no País, bem como de seu professorado, tendo em vista a corrente reforma dessa etapa de ensino, especificamente a oferta de itinerários formativos, de modo a contribuir com os debates no âmbito do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Metodologicamente, são investigados a quantidade e a infraestrutura das escolas que ofertam o ensino médio no Brasil, os níveis de adequação da formação e de esforço dos docentes que mediarão a oferta dos itinerários formativos e a situação do alunado de ensino médio</p>

				(propedêutico, integrado e normal) em relação ao fluxo e ao rendimento escolar. Como parte de uma sequência de investigações sobre o campo curricular, o estudo volta-se, particularmente, ao estado dos sistemas de ensino médio enquanto receptores de políticas de reforma.
O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro	BANDO, Janaina Rossarolla; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio	2023	Artigo	O artigo apresenta, através de revisão da literatura, uma análise sobre o discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos no novo ensino médio, partindo das concepções dos autores que são referência no tema para ao final se construir um pensamento crítico e reflexivo acerca das políticas públicas educacionais propostas pelo sistema educacional brasileiro. Para tanto, retomamos importantes conceitos epistemológicos das políticas públicas educacionais, possibilitando assim a compreensão da importância dos estudos e dos termos adotados nos documentos de políticas educacionais.
O documento curricular referencial da Bahia: análise do itinerário formativo ciências da natureza para o ensino médio integral	SANTOS, Daniele Silva dos; SOUZA, Shirley Farias de; REBOUÇAS, Esmeraldo Fábio Argolo; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; BORTOLAI, Michele Marcelo Silva	2022	Artigo	O Documento Curricular Referencial da Bahia é o documento normativo que fora elaborado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular. A Base tem por finalidade, orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica, contribuindo na elaboração dos seus referenciais curriculares por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos. Já o documento baiano, busca ainda, apresentar uma proposta curricular que esteja relacionada às necessidades e vivências dos estudantes da Bahia, ofertando diferentes itinerários, mas de acordo com as cinco áreas do conhecimento: Linguagem e

				suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.
A implementação dos itinerários formativos no currículo do novo ensino médio nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo	SOUZA, Vagner; GUIMARÃES, Vanessa Cardoso; MONTEIRO, Sandra Renata Muniz; LIMA, Marcelo	2023	Artigo	O presente artigo em diálogo com a base legal do Novo Ensino Médio e bibliografia específica do campo “Trabalho e Educação” analisa a proposta de itinerários formativos elaborados pela secretaria de educação do Estado do Espírito Santo a ser implementada nas unidades de ensino da Rede pública Estadual, destacando seus limites epistemológicos e temporais e ressalta suas implicações curriculares e formativas de caráter fragmentário e restritivo.
Emergência e circulação da fórmula discursiva “Itinerário Formativo” e o projeto neoliberal na reforma do Ensino Médio	SOUZA, Joelson Pereira de; ALVES, Larissa Emídio	2024	Artigo	O presente artigo visa problematizar a relação entre neoliberalismo e educação, tomando como objeto de investigação a emergência e circulação da fórmula discursiva “itinerário formativo” vigente no texto normativo da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Tendo em vista que as diretrizes neoliberais avançam por todos os setores da sociedade brasileira, importa destacar sua atuação no campo educacional, sobretudo, a partir da disseminação de um discurso ideologicamente comprometido em limitar e determinar o papel da educação a mero treinamento profissionalizante, a fim de universalizar a cultura do empreendedorismo como fator pedagógico decisivo para a formação escolar da juventude empobrecida, conformada ao trabalho preconizado e sem garantia de direitos.
Itinerário formativo técnico e profissional da contrarreforma do Ensino Médio nos Institutos	PELLISSARI, Lucas Barbosa Pelissari; CAETANO, Maria Raquel	2024	Artigo	O objetivo do artigo é examinar o campo normativo da política

Federais:				educacional brasileira que regula a oferta de programas de formação profissional, analisando as formas pelas quais os IF são convocados a contribuir com a contrarreforma da EPT. O foco da análise está em um conjunto complexo de medidas governamentais, desenvolvidas a partir de 2019, que cria as condições legais e institucionais para a oferta do itinerário técnico e profissional da contrarreforma do ensino médio pelos IFs.
Ensino da Biotecnologia no Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Novo Ensino Médio	PELIZZARI, Adriana; SILVA, Ilton Santos da; FELIPE, Maria Sueli Soares	2022	Artigo	O presente artigo é uma revisão bibliográfica que se ancora na produção teórica a respeito das teorias curriculares da educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conceitos abarcados pelas mesmas. Além disso, procura-se compreender a relevância da área de biotecnologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio. Apresenta-se também a possibilidade da utilização da classificação das áreas da biotecnologia por cores, como viável para nortear o trabalho do professor e para o entendimento do estudante nas áreas da biotecnologia.
Investigação científica no novo ensino médio: investigação de decomposição de canudinho biodegradável no itinerário de medicina, saúde e biológicas	SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; GONÇALVES, Julia Ferreira de Carvalho; SANTOS, Julia Dos; BORGES, Gabriel Borem	2023	Artigo	O Novo Ensino Médio com a proposta de itinerários formativos de aprofundamento vislumbra a possibilidade de estudos e de pesquisas diferentes das tradicionais nessa etapa da educação. Nessa perspectiva, o presente trabalho analisou os dados de canudinhos biodegradáveis inseridos em terra úmida e seca por um período superior a 5 meses. Ao retirar os canudinhos, não se constatou evidências visuais de degradação. Assim, por meio desse experimento, foi possível colocar em prática as habilidades de investigação científica relacionadas ao

				itinerário formativo.
BNCC e currículo do/para o ensino médio: o que pensam os alunos sobre itinerários formativos?	SILVA, Eurandizia Maia da; OLIVEIRA, Márcia Betânia de	2022	Artigo	Neste texto abordamos questões em torno dos itinerários formativos (IF) como parte da proposta curricular para o ensino médio, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCCEM), no discurso de fortalecimento do protagonismo juvenil. Questionamos: Como a BNCC orienta a construção do currículo do Ensino Médio na perspectiva dos itinerários formativos? O que pensam os alunos sobre esses itinerários formativos? Definimos os seguintes objetivos: investigar como os itinerários formativos vêm sendo discutidos enquanto produção de texto; destacar elementos da reforma do Ensino Médio; apresentar dados de pesquisas desenvolvidas sobre o tema e, por fim, compreender o currículo então proposto pela normativa que constitui a BNCCEM.
A Prática Pedagógica do Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho de Gurupi – TO com os itinerários formativos: as unidades curriculares eletivas em 2022	SOUZA, Zanaila Santos de	2023	Artigo	O Ensino Médio é caracterizado como a modalidade de ensino que consiste na última etapa da Educação Básica no Brasil, com a duração de três anos. O estudo tem como objetivo averiguar se o trabalho com os Itinerários Formativos, por meio da prática pedagógica em sala de aula com as Unidades Curriculares Eletivas, favorecem os estudantes no aprofundamento e ampliação das aprendizagens, e se nas práticas desenvolvidas estão sendo asseguradas as condições de acesso, atendimento, permanência, participação e aprendizagem, no Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho, em Gurupi -TO, escola da Secretaria da Educação/SEDUC, do estado do Tocantins.

<p>A implantação do “novo” ensino médio e os velhos dilemas da educação na região de integração Marajó: a materialização dos itinerários formativos na Escola Estadual Gerson Peres</p>	<p>REIS, Manuelle Espíndola dos; SILVA, Gilmar Pereira da</p>	<p>2023</p>	<p>Artigo</p>	<p>O presente trabalho problematiza como os itinerários formativos têm se materializados no cotidiano de uma Escola Estadual de Ensino Médio na Região de Integração do Marajó? Objetivando compreender a materialização da oferta dos itinerários formativos na Escola Estadual Gerson Peres. O método norteador é o materialismo histórico-dialético, o trabalho ainda envolveu pesquisa bibliográfica. Os itinerários formativos foram determinados pela lei nº 13.415 e sua materialização se manifesta um grande desafio para a Escola Estadual de Ensino Médio Gerson Peres, no Município de Breves, pois há ausência de professores e pessoal de apoio operacional, falta pessoal para fazer a alimentação escolar, a oferta de alimentação escolar não é frequente e ainda é insuficiente para atender a demanda da escola.</p>
<p>A educação técnica de nível médio enquanto itinerário formativo</p>	<p>TAVARES, Ana Carina; FRITSCH, Rosângela; PASINAT, Darciel</p>	<p>2024</p>	<p>Artigo</p>	<p>Este artigo objetiva analisar a perspectiva da formação integral dos estudantes no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio enquanto itinerário formativo, a partir dos documentos legais da reforma do Ensino Médio. Por meio de uma análise exploratória, construiu-se uma ordem cronológica dos marcos legais que relacionam o ensino e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que propiciou explorar os desdobramentos da implantação e oferta dessa educação técnica enquanto itinerário formativo do Ensino Médio. Os achados indicam que as influências de um contexto de mercantilização da educação invadem as políticas educativas que regulamentam a oferta do</p>

				Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, levando a uma formação fragmentada.
Itinerário formativo como fragmentação do saber/ Educational itinerary as a fragmentation of knowledge	RABELO, Denise Lima; CAVALARI, Octávio Jr.	2022	Artigo	O “Novo” Ensino Médio, aprovado pela Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 estabelece cinco itinerários formativos: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Cada um dos quatro primeiros itinerários possui, por sua vez, Itinerários de Aprofundamento, cujos títulos fogem à nomenclatura geralmente utilizada pelas escolas para identificar seus componentes curriculares, como “#Seliganamidia”. Eles tratam de temas não necessariamente ligados às formações dos professores das disciplinas da formação básica, o que pode ensejar professores trabalhando temas e conteúdo fora de sua área de formação.
O sentido do conhecimento no itinerário de medicina, saúde e biológicas no novo ensino médio: como funcionam os exames de imagem a partir dos conceitos de modelos atômicos	SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; NETO, Manoel Rodrigues Braga; SCHETTINO, A.; GUIMARÃES, Olívia Barkblom	2023	Artigo	O presente trabalho apresenta a proposta temática de exames de imagens, como aprofundamento dos conhecimentos essenciais de modelos atômicos, estudados na Formação Geral do Novo Ensino Médio de uma instituição privada de Belo Horizonte. Nesse contexto, o material didático foi desenvolvido, de tal forma que os alunos pudessem entender o funcionamento dos exames de raio X, tomografia e ressonância magnética nuclear, por meio da explicação desses fenômenos, com uso do modelo atômico de Niels Bohr.
Recursos de um professor para o ensino do Itinerário Formativo de Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora: uma análise à	SOARES, Guilherme Araújo; SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; GROSCHKE, Adriana de	2022	Artigo	Este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento do ensino no contexto do itinerário

<p>luz da teoria da Abordagem Documental do Didático</p>	<p>Souza</p>			<p>formativo de Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora, a partir do mapeamento do sistema de recursos do professor. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com o delineamento de um estudo de caso e ancorou-se na Abordagem Documental do Didático. O participante do estudo é um professor do ensino médio de uma escola da rede pública, localizada na zona leste de Manaus e os dados foram coletados a partir de diário de bordo, questionários, entrevistas e filmagem. Neste estudo, ficou evidente o caráter dinâmico do Sistema de Recursos do professor, no processo de criação e adaptação dos recursos e pode-se perceber que considerar o estudante protagonista do processo e uso de tarefas contextualizadas, como crenças em ação presentes no esquema do professor para o ensino de Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora.</p>
<p>Química aplicada à investigação criminal: caso de sala de aula em uma perspectiva lúdica e criativa no itinerário de medicina do novo ensino médio</p>	<p>SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; GUSMÃO, Raphael Portes; OLIVEIRA, Giovanna Carina de; FERNANDES, Lucca Fabrini</p>	<p>2023</p>	<p>Artigo</p>	<p>A proposta do Novo Ensino Médio permite novas perspectivas de aprofundamento dos conhecimentos de ciências da natureza, pois divide essa etapa da educação em Formação Geral e Itinerários Formativos. Dessa forma, os itinerários apresentam-se como possibilidade de aprofundamento das respectivas áreas de interesse do aluno. Nesse sentido, o presente trabalho demonstra atividades experimentais de investigação criminal relacionadas à cromatografia em papel e investigação de digitais presentes em cena de crime simulado como aprofundamento em química no Itinerário de Ciências da Natureza. As atividades experimentais mostraram-se altamente lúdicas e atrativas</p>

				para os estudantes, despertando o interesse e atenção nesse processo de ensino/aprendizado.
Itinerários Formativos piauienses, currículo e ensino	PINTO, Silvestre; MAGALHÃES, Leidiane Maria M. do	2021	Artigo	O objeto de estudo deste trabalho são os itinerários formativos que comporão o currículo da educação escolar piauiense do ensino médio. Especificamente lança um olhar sobre itinerário formativo da área de linguagens que, assim como os demais, se encontra em fase de elaboração pela equipe de currículo da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC-PI, para, em seguida, ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, antes de chegar e ser implantado nas escolas.
Itinerários formativos e 'liberdade de escolha'	CÁSSIO, Fernando L.; GOULART, Débora Cristina	2022	Artigo	Este trabalho analisa a promessa de 'liberdade de escolha' feita a estudantes brasileiros/as com a Lei n. 13.415/2017, articulando três elementos: i) delineamento da 'livre escolha' no Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e na Frente Currículo e Novo Ensino Médio; ii) o estado de São Paulo na vanguarda nacional da implementação do Novo Ensino Médio – NEM; iii) relação entre escolha individual, oferta de itinerários formativos e indicadores socioeconômicos na rede estadual paulista. A análise comparada da 'escolha' de itinerários pelos/as estudantes – feita em 2021, online – e da efetiva oferta dos itinerários pelas escolas em 2022 confirma duas previsões das pesquisas em educação: i) a 'livre escolha' no NEM depende das condições materiais das redes de ensino, mais que das aspirações individuais; ii) estudantes de nível socioeconômico mais elevado têm maior 'liberdade de escolha'. Assim, o estado de São

				Paulo é primeiro a demonstrar que a flexibilização curricular prometida na reforma amplifica as desigualdades educacionais.
Ações Educativas no Contexto do Programa Residência Pedagógica: Contribuições do Ensino de Ciências por Investigação no Âmbito de um Itinerário Formativo	SOARES, Elis Patrícia dos Passos Oliveira; ROSA, Suiane Ewerling da	2023	Artigo	Os itinerários formativos, sob a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fazem parte das novas políticas educacionais atribuídas para a etapa do Ensino Médio. Além disso, consistem na parte flexível do novo currículo com o intuito de possibilitar aos estudantes um aprofundamento dos estudos mediante suas escolhas. Nesse contexto, esta pesquisa buscou caracterizar aspectos gerais e teóricos acerca dos itinerários formativos com olhares voltados para a Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especificamente sobre a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Mudanças e desafios no ensino de Matemática e suas Tecnologias a partir dos Itinerários Formativos	LIMA, Dina Séfora Santana Menezes; BARROSO, Maria Cleide da Silva	2022	Artigo	O presente artigo tem por objetivo analisar os documentos oficiais, investigando e refletindo sobre as mudanças e os desafios no ensino de Matemática e suas Tecnologias, a partir dos Itinerários Formativos que tentam viabilizar a construção do novo Ensino Médio. Desse modo, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é do tipo documental, com abordagem qualitativa. Entende-se que, a partir dos resultados apresentados, as mudanças e os desafios no ensino de Matemática e suas Tecnologias, exigem dos professores no atual contexto, uma visão crítica a partir da compreensão dos Itinerários Formativos.
Itinerários Formativos: da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às práticas do professor de matemática	SILVA, Anelli da; MACIEL, María Delourdes	2021	Artigo	Percebe-se que os avanços da educação estão cada vez mais relacionados aos documentos que promulgam

				os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, como apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, aplicáveis às novas propostas para o Ensino Médio, dimensionadas por meio de Itinerários Formativos que integram as diferentes áreas de conhecimento, bem como as competências e habilidades no Ensino da Matemática.
A química dos derivados de petróleo e às dimensões do projeto de vida: temática de aprofundamento no itinerário formativo de ciências da natureza	SILVA, Márcio Eustáquio Pereira da; SANTOS, Carolina Rodrigues; FILHO, José Ricardo Lopes	2023	Artigo	O presente trabalho propõe a temática do petróleo e seus derivados como conteúdo de aprofundamento do componente curricular de química, para a confecção de material didático do Itinerário Formativo de Ciências da Natureza no Novo Ensino Médio. Na reforma do ensino médio, existe a proposta de aprofundar, nos itinerários formativos, conteúdos essenciais trabalhados na Formação Geral (FG) dos estudantes, sendo o conteúdo básico de química orgânica da FG o alicerce para essa proposta temática de itinerário.
Itinerários formativos na BNCC: sentidos em mídias digitais	PEREIRA, Aline Maria dos Santos; CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira	2022	Artigo	O artigo tem por objetivo analisar o discurso inscrito em materialidades digitais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, com foco nos Itinerários Formativos. Ancora-se teoricamente nos pressupostos da Análise de Discurso de filiação pecheuxiana; mobilizamos, dentre outras, as noções de discurso, posição-sujeito, discurso logicamente estabilizado e silenciamento. Ademais, temos as contribuições das áreas de Educação e Ciências Sociais. O corpus é constituído por quatro materialidades discursivas: dois fragmentos da BNCC sobre os

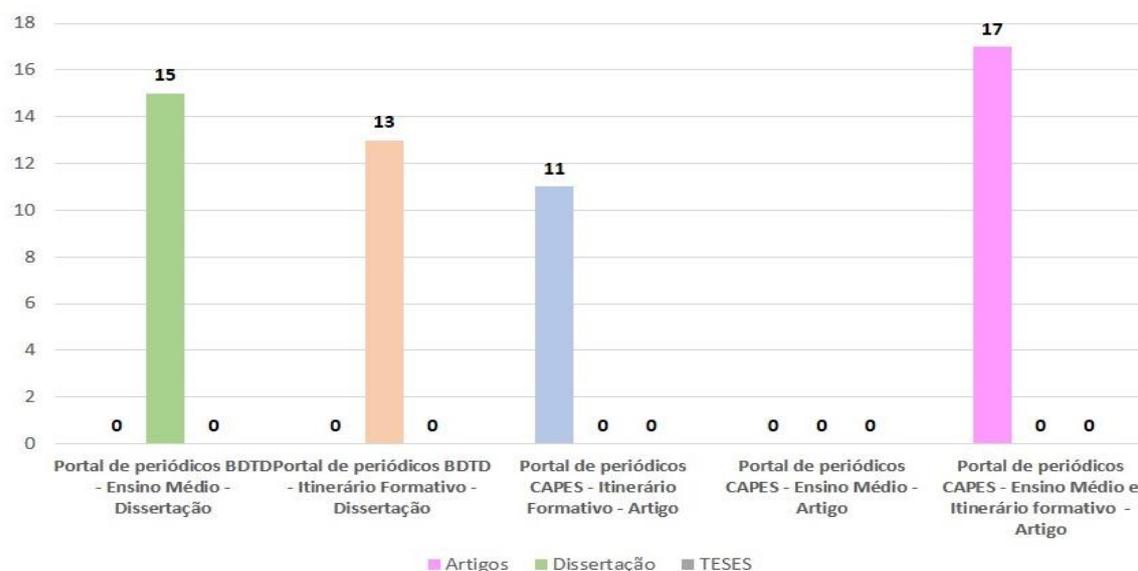
				Itinerários; uma notícia sobre a BNCC/Itinerários; e um print com cinco comentários acerca da notícia. Os resultados apontam que o discurso da BNCC/ Itinerários funciona com efeitos de flexibilização do currículo e liberdade de escolha dos alunos; porém, nesses ditos funcionam muitos não-ditos e outros sentidos são silenciados, tais como, diversidades regionais; desigualdade social; ausência de políticas governamentais adequadas para a educação; precárias condições de trabalho, além de diversas questões acerca da conjuntura social que interferem na dinâmica dos Itinerários e produzem determinações no processo educacional.
--	--	--	--	---

Fonte: dados da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa que está exposta nos Quadros 7, 8 e 9 detalha artigos e dissertações que fazem referência ao estudo, utilizando as palavras-chave itinerário formativo e ensino médio. Contudo, não foi possível localizar no portal de periódicos da Capes dissertações que tratem da identidade docente nos itinerários formativos.

Por outro lado, no portal BDTD foram identificadas dissertações que incluem as palavras-chave relevantes ao tema em estudo, abrangendo o período de 2017 a 2024. Porém, isso evidencia a necessidade de prosseguir com os estudos, uma vez que a implementação do NEM gera conflitos em relação à sua aplicação aos docentes que atuam nos componentes curriculares dos IF. Deste modo, para facilitar o entendimento, o gráfico da figura 21 exhibe um gráfico que ilustra o comparativo dos estudos encontrados nos portais de periódicos.

Figura 21 - Comparativo dos estudos realizados 2017 a 2024 – Artigos e dissertações



Fonte: elaborada pela autora por intermédio das Tabelas 7, 8, e 9 - resultados das pesquisas realizadas nos portais de periódicos da BDTD e Capes.

A Figura 21 demonstra um aumento nas pesquisas sobre IF e o EM. Todavia, não foi possível localizar artigos e dissertações que buscam fundamentar a atuação docente nos IF. Sob outra perspectiva, nos anos de 2023 e 2024, foram encontrados 17 artigos que promovem o estudo da atual proposta do EM e seus desdobramentos nas metodologias nos IF.

Porém, supõe-se que continuar com as pesquisas sobre a identidade profissional dos professores que atuam nos IF contribua para futuras investigações, levando-se em consideração ao distanciamento das características do docente em sua atuação diante das propostas do NEM no que diz respeito aos IF.

A pesquisa nos portais de periódicos permitiu a realização de uma revisão bibliográfica, observando que, atualmente, não há estudos que abordem a identidade profissional dos professores que atuam nos IF. Destarte, levando-se em consideração que as propostas do NEM têm sido motivo de insatisfação nas comunidades escolares e acadêmicas, devido à falta de estrutura e formação continuada para os professores, as ações propostas não estão alinhadas com as práticas pedagógicas e os materiais pedagógicos disponíveis nas escolas.

Assim sendo, acredita-se que manter o estudo desta temática certamente poderá contribuir para uma melhor compreensão dos desafios e das implicações que o NEM traz para a educação e para os professores. Além disso, também se espera que essa continuidade

de estudo promova o cuidado e o zelo com a identidade profissional dos docentes que atuam nos itinerários formativos.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 CARATERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo ancora-se na pesquisa qualitativa. Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa visa aprofundar o campo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, refletindo sobre as complexidades das relações e dos processos. É, também, um benefício para estudar as nuances da vida e o comportamento social humano em um contexto temporal específico, possibilitando a exploração e as interações que influenciem a compreensão do mundo social em questão.

Desse modo, a pesquisa científica terá também a etapa da pesquisa exploratória. Essa etapa tenciona compreender e investigar um ocorrido ou questões relevantes com o intuito de entender um tema pouco conhecido ou explorado.

Mattar (2001) justifica que os métodos de pesquisa exploratória são muito utilizados e versáteis. Trata-se de uma abordagem que engloba desde a consulta de fontes secundárias até as pesquisas empíricas, estudos de caso e observações informais. Em complemento, Gil (1999) ressalta que a pesquisa exploratória possui o foco primordial no desenvolvimento, no esclarecimento e no ajuste de conceitos de ideias, com o intuito de elaborar questões mais específicas ou hipóteses para uma investigação mais aprofundada.

Ademais, esta pesquisa científica possuirá a etapa da pesquisa descritiva, que tem o objetivo de identificar, registrar e analisar as características, os fatores ou as variáveis relativas a um fato ou processo. Desta forma, a pesquisa descritiva visa proporcionar novas perspectivas sobre uma realidade já comum.

Segundo Gil (2002), salienta-se que a pesquisa descritiva tem o propósito de analisar as particularidades de um conjunto: sua demografia por faixa etária, gênero, origem, grau de instrução, condição de saúde física e mental, entre outros aspectos.

Sob esse ponto de vista, ao analisar os materiais que possibilite a investigação e a análise da codificação dos dados, será possível identificar as considerações abordadas com os docentes atuantes dos IF em escolas da rede pública estadual no município de Corumbá-MS.

5.2 PARTICIPANTES

Os participantes foram os professores lotados em turmas no IF, de ambos os sexos, do período diurno (matutino e vespertino) ou noturno, integrantes das escolas da REE localizada na zona urbana e nas extensões da zona rural do município de Corumbá/MS.

5.3 COLETA DE DADOS

A realização da pesquisa ocorreu em duas etapas: na primeira delas, foram analisados de forma qualitativa dados disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Educação, da cidade de Corumbá – CRE 03. Estes referem-se à: quantidade de professores atuantes nos IF por escola; turma que os professores lecionam; disciplina que atuam, e ao turno de trabalho. Após essa análise, passa-se à segunda etapa.

Para a segunda etapa, foi aplicado um questionário (Apêndice A), via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, que teve a finalidade de verificar a atuação dos professores, sua formação, tempo de atuação e suas impressões quanto ao exercício das atividades pedagógicas do NEM. Este instrumento foi enviado para os docentes por e-mail, previamente disponibilizado pela Coordenadoria Regional de Educação e, também, pelas escolas participantes.

É importante ressaltar que todos os aspectos éticos em pesquisa foram rigorosamente respeitados com aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa Local – CEP/UFMS, sob o número de CAAE: 77324924.4.0000.0021.

5.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise da pesquisa foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foram tabuladas e examinadas qualitativamente os dados obtidos da Coordenadoria Regional de Educação de Corumbá (CRE-03). Essa primeira análise teve como objetivo descrever a distribuição dos professores por escola, disciplina e turno, proporcionando uma visão inicial sobre a situação dos docentes que atuam nos Itinerários Formativos (IF) da rede estadual de ensino do município de Corumbá-MS.

Na etapa seguinte, as informações foram coletadas por meio de um questionário aplicado via *Google Forms*, que incluía perguntas tanto abertas quanto fechadas. Esse recurso permitiu reunir dados sobre a formação dos docentes, o tempo de experiência e suas

percepções acerca das atividades pedagógicas no Novo Ensino Médio (NEM). Após a coleta das respostas, os dados foram submetidos a um processo de categorização e análise, conforme a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

A metodologia proposta por Bardin (2004) envolve a organização eficiente das informações, o que possibilita a categorização e a interpretação dos conteúdos. Esse processo foi dividido em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, os dados foram organizados e submetidos a uma leitura exploratória, que permitiu detectar categorias emergentes. Subsequentemente, na segunda fase, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas, o que facilitou a identificação de padrões e repetições nas percepções dos professores. Finalmente, na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados, associando-os ao referencial teórico e enfatizando as consequências pedagógicas e estruturais dos Itinerários Formativos na rede pública estadual.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Dados gerais da Coordenadoria Regional de Educação

Os dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação passaram por um processo de tabulação e análise qualitativa, visando à sua descrição e discussão à luz da literatura da área. Assim, as etapas dessa análise incluíram: disciplina e IF. Por meio dessa análise, buscou-se compreender a atuação dos docentes em relação às propostas curriculares do IF das escolas públicas da REE situada na cidade de Corumbá, localizada na região do Pantanal sul-mato-grossense, divisa com a Bolívia. O município acomoda tanto escolas municipais quanto estaduais, contando com 11 unidades e sete extensões da REE, que é supervisionada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE –3). O EM é ofertado em duas extensões localizadas na área rural, e em 10 escolas urbanas e uma indígena há cerca de docentes que lecionam nessa fase da educação, no município.

As unidades escolares são: Carlos de Castro Brasil, Dom Bosco, Dr. Gabriel Vandoni de Barros, Dr. João Leite de Barros, Júlia Gonçalves Passarinho, Maria Helena Albaneze, Maria Leite, Nathércia Pompeu dos Santos, Octacílio Faustino da Silva, Rotary Club e João Quirino de Carvalho Toghopanã, localizada a mais de 400km da área urbana de Corumbá.

Sendo assim, o Quadro 10 visa contemplar os IF oferecidos pelas unidades escolares:

Quadro 10 - Unidades escolares e Itinerários Formativos (IF) profissional e propedêutico

Carlos de Castro Brasil
Itinerário formativo profissional: informática para internet
Itinerário formativo profissional: assistente administrativo
Dom Bosco
Itinerário formativo profissional: informática para internet
Itinerário formativo profissional: agente de meio ambiente e saúde
Dr. Gabriel Vandoni de Barros
Itinerário formativo profissional: serviços Jurídicos
Dr. João Leite de Barros e extensões
Itinerário formativo profissional: logística

Júlia Gonçalves Passarinho
Itinerário formativo profissional: atendente jurídico
Itinerário formativo profissional: auxiliar judicial
Itinerário formativo profissional: desenvolvedor de sistemas computacionais
Itinerário formativo profissional: assistente de gestão de dados (VIVO)
Itinerário formativo profissional: assistente de Big Data (VIVO)
Maria Helena Albaneze
Itinerário formativo profissional: atendente jurídico
Itinerário formativo profissional: auxiliar judicial
Itinerário formativo profissional: assistente de serviços jurídicos
Itinerário formativo profissional: assistente de produção de games
Itinerário formativo profissional: projetista de games mobile
Maria Leite
Itinerário formativo profissional: recursos humanos
Itinerário formativo profissional: gestão de marketing
Nathércia Pompeo dos Santos
Itinerários propedêutico: unidades curriculares/projeto de vida/eletivas
Octacílio Faustino da Silva
Itinerário formativo profissional: assistente de projetos e inovação
Itinerário formativo profissional: assistente administrativo
Itinerário formativo profissional: analista de marketing digital e E-commerce
Rotary Club
Itinerários propedêutico: unidades curriculares/projeto de vida/eletivas
João Quirino de Carvalho Toghopanã
Itinerários propedêutico: unidades curriculares/projeto de vida/eletivas

Fonte: elaborado pela autora por intermédio dos dados fornecidos pela CRE-3.

Ciavatta e Ramos (2012) argumentam que, na área da educação profissional, o currículo deve ser elaborado com o objetivo de capacitar o trabalhador a compreender e modificar a realidade, assim como a se desenvolver de maneira crítica para a prática.

Contudo, as orientações para um currículo profissional no dia a dia costumam ser determinadas pelas exigências do mercado de trabalho, que são influenciadas por um

pragmatismo utilitário, no qual o que realmente conta na formação é apenas a habilidade prática.

Dessa maneira, observa-se quem na Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), por sua vez, estabelecem-se as diretrizes gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que fomenta, no parágrafo 4º, que:

O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de:
I - estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho;
II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e
III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços (Brasil, 2021, p. 3).

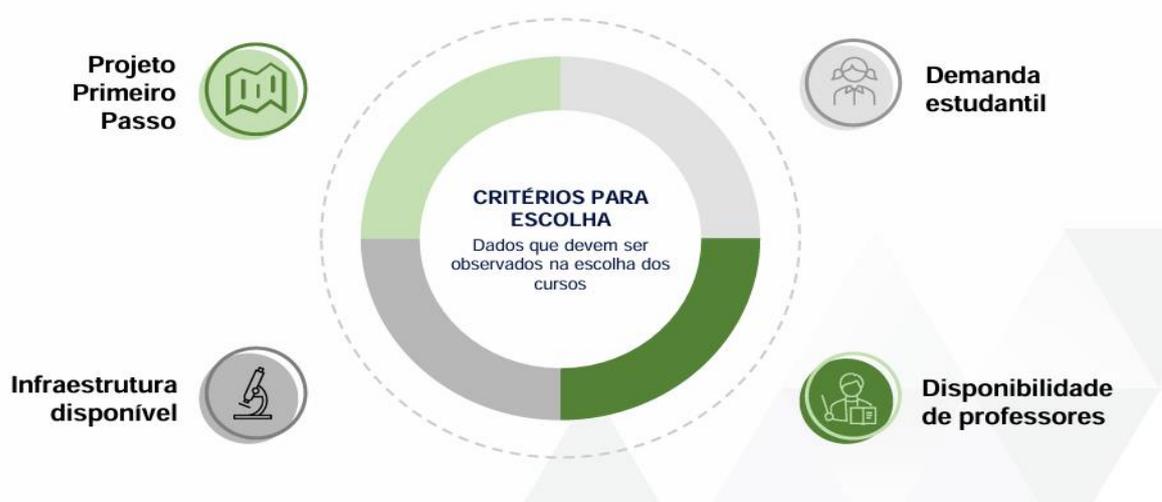
Dessa forma, a flexibilidade curricular se revela um elemento essencial, conforme as diretrizes previamente citadas. A REE procede com a reestruturação curricular ao levar em conta as particularidades e as normas que foram reinterpretadas e ajustadas, gerando uma diversificação considerável nas propostas das instituições de ensino da região de Corumbá-MS.

Dessa forma, os critérios de oferta e orientações dos critérios para seleção dos cursos da REE/MS se norteiam pela primeira etapa do referido documento chamado primeiros passos que traça as seguintes especificidades visando garantir a aderência aos cursos conforme o perfil econômico do município:

A escolha do curso a ser ofertado na escola deve dialogar com as características do mercado de trabalho local, de forma a aumentar a empregabilidade do aluno formado. Como forma de apoiar no mapeamento, o Projeto Primeiro Passo coletou, para cada município, informações do perfil econômico e suas demandas por profissionais. Isto, combinado com dados de empregabilidade por setor econômico, geraram indicações dos cursos mais indicados para cada território do estado, disponíveis neste documento. (Mato Grosso do Sul, 2022 p.7)

Sendo assim, segundo o guia de definição de oferta que visa facilitar a escolha e implantação dos itinerários formativos listados no catálogo de unidades curriculares da rede. No entanto, para auxiliar na escolha dos itinerários profissionais, a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (COPEMEP) recomenda a consideração dos quatro critérios a seguir, visando assegurar a melhor compatibilidade entre o curso escolhido, o perfil econômico do município, a capacidade de oferta e os interesses dos estudantes. Assim, essas especificidades representam-se na Figura 22 pontuando os critérios e indicações de seleção de oferta.

Figura 22: Critérios indicados para a seleção das ofertas



Fonte: Guia de definição de oferta critérios para escolha de Itinerários Formativos

Contudo, vale ressaltar que este documento foi criado para fornecer apoio técnico na seleção do itinerário profissional e foi disponibilizado nas escolas do estado. O guia inclui um passo a passo para a avaliação e recomendação dos itinerários, bem como critérios sugeridos para a escolha, assegurando que o curso escolhido esteja alinhado com o perfil econômico do município e seja atrativo aos estudantes sendo representado na Figura 23 as orientações dos critérios para seleção dos cursos da REE/MS. (Mato Grosso do Sul, 2022)

Figura 23: Orientações para seleção dos cursos da REE/MS

		SED Secretaria de Estado de Educação	GOVERNO DO ESTADO Mato Grosso do Sul
ORIENTAÇÕES			
Passo a passo			
			Dicas!
Coordenadoria Regional	1	Articular com escolas Em conversa com os gestores escolares, apontar os critérios e prazos para escolha dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Repassar com a gestão escolar os critérios recomendados para escolha ✓ Disponibilizar os materiais de apoio elaborados pela COPEMEP
Gestão Escolar	2	Indicar curso desejado Realizar estudo e indicar a escolha do itinerário desejado para a CRE via Comunicação Interna	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar escolha considerando a infraestrutura da escola, disponibilidade de professores, interesse dos alunos e demanda do setor produtivo
Coordenadoria Regional	3	Realizar estudo de viabilidade Realizar estudo de viabilidade, caso favorável , encaminhar parecer para COPEMEP/SUPED/SED-MS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analisar os critérios recomendados ✓ Considerar possível concorrência com escolas próximas que optarem pelo mesmo itinerário

Fonte: Guia de definição de oferta critérios para escolha de Itinerários Formativos

Portanto, as escolas também ofertam a propostas do itinerário propedêutico, que se refere ao estudo fundamental ou introdutório de uma determinada área científica. Sendo assim, Sparta e Gomes (2005), historicamente, no Brasil, apontam que o propedêutico foi estabelecido como um ensino preparatório para o ingresso no ensino superior, sendo visto, desde a constituição de 1937, como algo distinto do ensino técnico, que tinha como objetivo a formação da classe trabalhadora.

Dessa maneira, está-se diante de um conflito curricular acerca do tipo de educação e formação que deve ser oferecida nas escolas de EM. De um lado, há a proposta que enfatiza a relação entre ensino e aprendizagem, promovendo uma formação que considere a integração entre educação profissional, do outro lado o conflito da identidade profissional docente que vem descaracterizando de forma rotineira a efetivação do trabalho pedagógico.

No entanto, Arroyo (2007) observa que o currículo influencia a prática dos docentes, considerando que:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (Arroyo, 2007, p. 18).

Assim, fica evidente que é tanto essencial quanto desafiador para os docentes renovarem sua forma de pensar e manifestar seu interesse por uma nova abordagem. Conforme salienta Fazenda (2008, p. 87), “Eliminar as barreiras entre as disciplinas é um gesto de ousadia, uma tentativa de romper com um ensino transmissivo e morto, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas”. Essa questão se torna ainda mais relevante quando se analisa que os professores tendem a tratar os conteúdos de suas disciplinas de maneira fragmentada, fazendo com que os alunos acreditem que essa seja a única maneira de entender a realidade.

Conforme enfatizou Freire (1996), é crucial perceber a educação como um meio para a autodescoberta e compreensão do mundo à nossa volta. Apresentar e entender de que maneira os novos currículos têm sido implementados na prática conforme os eixos estruturantes da nova legislação do EM (Brasil, 2017) pode ser concretizado em diferentes formatos de currículo. Neste íterim, mediante a análise dos dados, o Quadro 11 irá contemplar algumas disciplinas ofertadas nos itinerários citados no Quadro 10.

Quadro 11 - Disciplinas dos Itinerários Formativos (IF) da rede estadual do município de Corumbá-MS

Investigação científica
Servidores
Empresa pedagógica
Recursos humanos
Marketing digital
Desenvolvimento local
Investigação científica e tecnológica
Montagem e manutenção de computadores
Projeto de banco de dados
UC II – Legislação, licenciamento e políticas
Projeto de vida
Estudo orientado
UC III - Qualidade e testes de sistema
Eletiva
Etnomatemática
Unidades curriculares I/II e III

Fonte: elaborado pela autora por intermédio dos dados fornecidos pela CRE-3.

Segundo Papi (2005), o ato de ensinar é fruto de uma construção que envolve aspectos políticos e sociais. Com o passar do tempo, sendo percebida como uma atividade, sob a supervisão do Estado, ganha a condição de ofício, mas ainda assim permanece vinculada a normas e valores impostos rotineiramente.

Expandindo as perspectivas, Pimenta (1997) sugere a superação da divisão existente entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e experiências pessoais. Segundo ela, a prática é essencial para desafiar os entendimentos teóricos, e é importante realizar registros que contribuam para a formação de novas compreensões. Para a autora, isso se revela como algo indispensável. Entre não possui uma formação inicial de unidade curricular ou eletiva (Pimenta, 1997, p.12.) ressalta que “pensar a formação como um processo único, englobando a inicial e contínua”. Sendo necessário a articular entre a formação inicial e a realidade das escolas. Dessa forma, infere-se que as reformas nos currículos criam a demanda por formação contínua dos professores, uma vez que a responsabilidade pela implementação das alterações recai sobre a escola e os docentes. Silva (2018, p. 13) pontua

que: “O currículo deve ser pensado e proposto tomando sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa”.

Em virtude disso, a pesquisa realizada com os docentes da REE em Corumbá buscou destacar questões relevantes relacionadas ao perfil, à formação dos docentes, às expectativas e algumas especificidades que ocorrem no âmbito escolar. Participaram dessa etapa pesquisa os docentes que atuam nos IF. Enfatiza-se que o EM está passando por transformações significativas e demanda uma atenção especial, visto que essas alterações precisam ser compreendidas pelos docentes que já estão atuando com as disciplinas. Sendo assim, a seguir, será apresentado o resultado desse estudo.

6.2 Seção 1 - Perfil Formativo

A seção inicial teve como objetivo conhecer o perfil formativo dos professores que atuam nos IF, tanto no âmbito propedêutico quanto no profissional. Para tanto, foram realizados os questionamentos dispostos no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Questões referentes ao perfil formativo dos docentes participantes

1	Qual a formação inicial?
2	Onde formou?
3	Possui pós-graduação (Especialização)? Se não, possui pretende fazer?
4	Possui pós-graduação (Mestrado ou Doutorado)?
5	Se sim, descreva se Mestrado ou Doutorado e em qual área.
6	Se não, possui pretende fazer? Se sim, qual área gostaria de se especializar?

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quanto a formação inicial, dos 24 professores participantes, 9 deles possuem graduação em algum Curso de licenciatura: 4 em Biologia, 01 em Matemática, 01 em Física, 2 em Geografia e 2 em História. Ainda, há 2 bacharéis em Administração, 01 em Direito e 01 em Psicologia, assim como 3 tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e 01 tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, um respondente apenas disse ter “Ensino superior” e outro “Licenciatura”, sem especificar, conforme disposto no Quadro 13

Ademais, nesse questionamento, um número significativo, isto é, 7 participantes não forneceram quaisquer respostas a essa pergunta⁹.

Ainda verificou-se que 15 participantes foram formados por uma universidade pública e 7 em instituições particulares. Um participante não respondeu a essa pergunta. Ademais, 15 dos participantes tem graduação na modalidade presencial

Quadro 13 - Formação inicial dos participantes

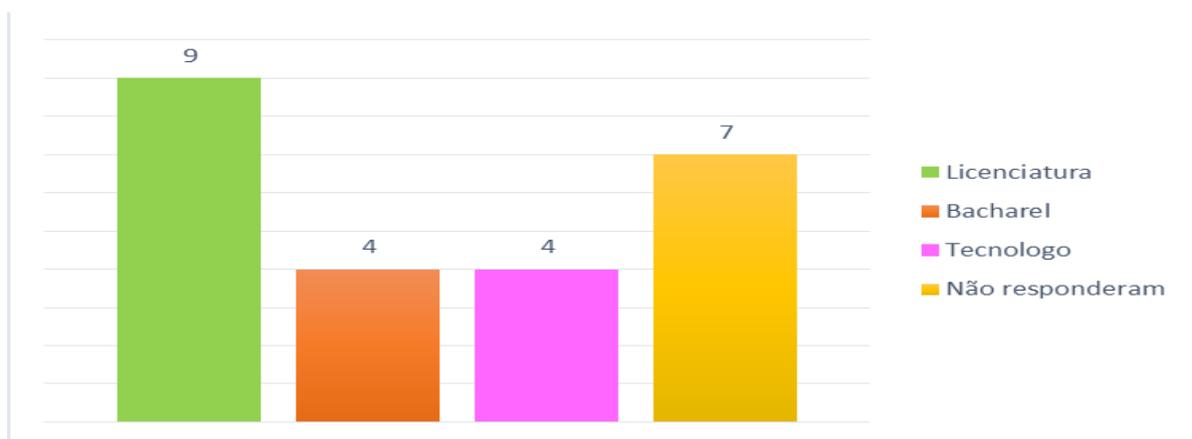
P1	Ciências Biológicas
P2	Administração
P3	Licenciatura em História
P4	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
P5	Letras
P6	Ciências Biológicas Licenciatura plena
P7	Psicologia
P8	Licenciatura
P9	Geografia
P10	Licenciado em Geografia
P11	Pedagogia e Arte Visual
P12	Licenciatura em Matemática e Física
P13	Gestão de Recursos Humanos
P14	Administradora
P15	Letras Português/Espanhol
P16	Direito
P17	Licenciatura em geografia
P18	Superior

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Organizou-se, também o gráfico apresentado na Figura 24, as diferentes modalidades de formação inicial do grupo de participantes.

⁹ Importante esclarecer que nenhuma das perguntas do questionário foi obrigatória.

Figura 24 - Formação inicial dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se por meio da formação inicial dos participantes, que muitos não tiveram contato com um Curso de licenciatura. Nesse ponto, corrobora-se com Gariglio (2010) que há uma desconexão entre a formação inicial e a realidade do exercício profissional nas escolas, uma vez que, muitas vezes, como apontado por essa pesquisa, o professor que está em sala de aula, especificamente no EM, não foi preparado para a docência, por conseguinte, para as particularidades da profissão docente. Destaca-se que as fases do processo de formação inicial são marcadas pela obtenção de habilidades e competências básicas necessárias para o exercício da profissão docente (Imbernón, 2011).

Conforme o artigo 8º, inciso III, da Resolução do CNE/CP nº 2/2019, um dos pilares pedagógicos na formação dos docentes está disposto nos incisos V e VI:

V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação;

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciados com o seu próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2019).

Nesse sentido, o valor social da profissão docente envolve a visibilidade das ações de professores que não possuem licenciatura ou formação específica, os quais frequentemente buscam descobrir a "melhor maneira de ensinar" devido à sua falta de experiência e formação. Contudo, a escolha não é motivada por um talento inato ou uma vocação, mas por uma escolha do pessoal. No entanto, esse contexto exige uma formação especializada para a atuação docente, que deve estar alinhada aos Itinerários Formativos, promovidos pelas políticas públicas que abrange não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as

particularidades deste tipo de ensino, que se relaciona com as diretrizes do Estado visando fortalecer a autonomia dos docentes (Oliveira; Sales, 2015).

No que tange ao fortalecimento e desenvolvimento profissional, Tardif (2014) destaca a instabilidade na carreira docente, ressaltando que essa condição impacta em sua identidade profissional. A ausência de reconhecimento social e a insegurança profissional influenciam a maneira como esses profissionais se identificam com a sua função, refletindo diretamente em suas práticas pedagógicas.

Ressalta-se que a formação inicial é um processo que se estende ao longo da vida, ocorrendo de maneira integrada às práticas sociais e às experiências diárias de cada indivíduo, ganhando maior intensidade e importância em determinadas ocasiões (Leite *et al.*, 2018).

Imbernón (2011) resalta quatro pontos relevantes voltados para a formação inicial:

o primeiro trata da experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, proporcionando uma preparação formal, sistemática e específica; o terceiro configura-se como o período de iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui a continuidade do desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições (Imbernón, 2011, p. 67-68).

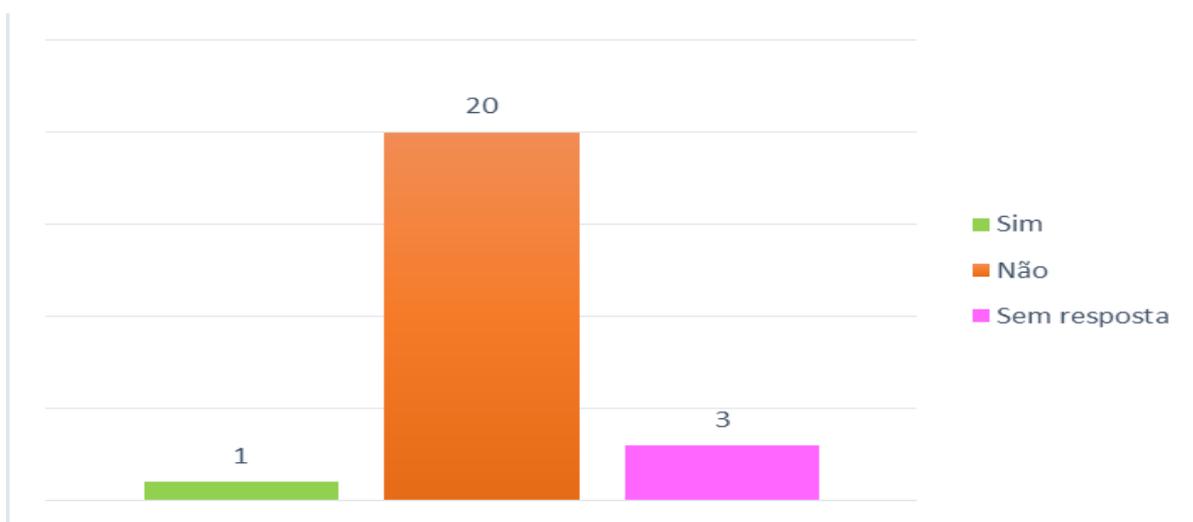
Nessa perspectiva, no que tange à especialização *stricto sensu*, 20 participantes afirmaram ter especialização, enquanto três manifestaram que não a possuem, e um respondente não informou.

Na quarta questão, indagou-se aos participantes se pretendiam ou não fazer uma pós-graduação e qual curso gostariam de realizar. Três respondentes afirmaram que não têm interesse em cursar uma pós-graduação, enquanto 21 expressaram o desejo de fazê-la.

Nesse contexto, os participantes que expressaram interesse em prosseguir seus estudos acadêmicos destacaram os seguintes cursos: Física, Gestão Escolar Integradora, Ciência da Computação, Educação Profissional, Educação, Gestão Ambiental, Gestão Organizacional e Educação Profissional.

Entre os 24 participantes, apenas 21 responderam à quarta pergunta sobre a realização de pós-graduação (mestrado ou doutorado). Deste total, um participante mencionou ter especialização *lato sensu*, enquanto três não forneceram resposta a essa questão, e 20 afirmaram não ter mestrado ou doutorado. O gráfico apresentado na Figura 25 mostra essas informações.

Figura 25 - Possui pós-graduação (mestrado ou doutorado)?

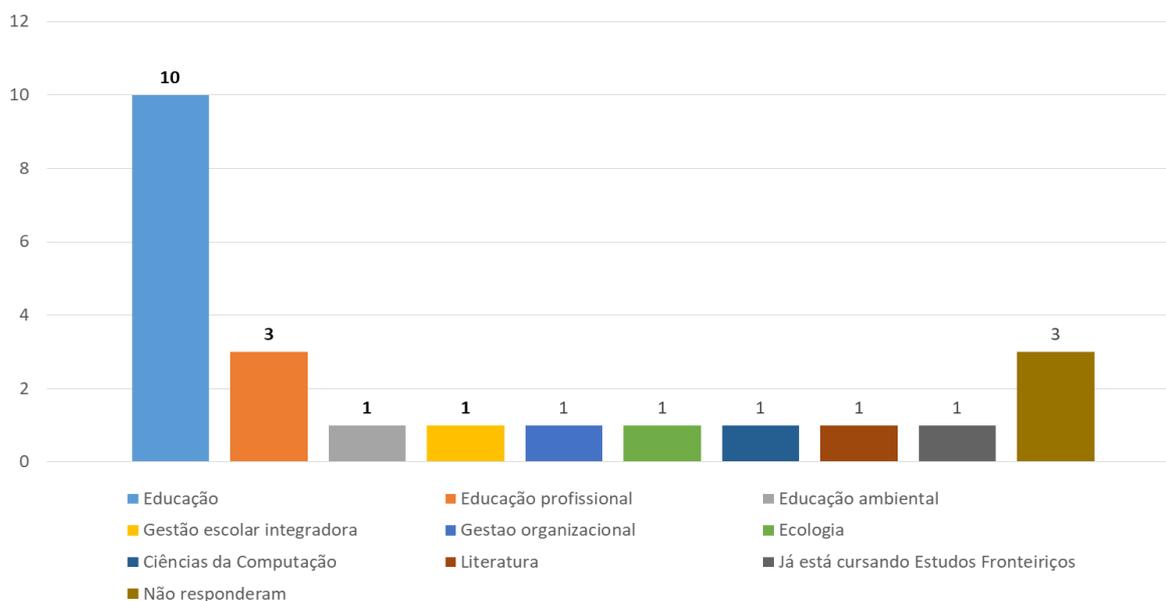


Fonte: dados da pesquisa (2024).

Em virtude disso, foi indagado aos participantes sobre suas intenções de se inscreverem em programas de mestrado e doutorado. Observou-se que 21 dos entrevistados expressaram interesse em continuar essa trajetória acadêmica. Por outro lado, três participantes decidiram não trilhar essas formações. Nesse contexto, Pachane (2006, p. 116) argumenta que o investimento em formação continuada “tem por finalidade, de modo geral, a melhoria não apenas da performance do professor, individualmente, mas também, o desenvolvimento curricular e institucional como um todo” ou seja, promover o desenvolvimento profissional e aprimorar a qualidade do ensino, desempenham um papel significativo na formação e qualificação dos docentes.

Dessa forma, 18 participantes indicaram os cursos que pretendem dar continuidade à sua formação. Porém, um participante mencionou que já está cursando o Mestrado em Estudos Fronteiriços (CPAN/UFMS), enquanto três dos entrevistados não responderam a essa pergunta. Com base nisso, o gráfico na Figura 26 tem como objetivo ilustrar a análise das respostas recebidas.

Figura 26 - Se sim, em qual área gostaria de se especializar?



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Sob essa ótica, a contribuição dos docentes teve como objetivo expor o perfil em relação ao processo de formação continuada, no qual buscam embasar suas particularidades que refletem ao cenário das contradições presentes na sua atuação nos Itinerários Formativos (Ferretti, 2018). Contudo, vale ressaltar que a formação profissional não ocorre de maneira linear e isolada; trata-se, na verdade, de um processo complexo e dinâmico, influenciado pelo contexto em que o docente atua. Frente a isso, Merriam e Brockett (2007), pontuam três dimensões que influenciam em seu processo de formação docente: física, psicológica e social. No entanto, a análise integrada dessas dimensões favorecem para um impacto significativo no processo de formação e no desenvolvimento das competências e habilidades dos docentes.

Diante dessas peculiaridades, as propostas curriculares impactam significativamente na carreira docente, a profissão de professor tem perdido a atratividade e o prestígio. Além disso, as novas responsabilidades sociais que recaem sobre o trabalho pedagógico são acompanhadas por uma baixa remuneração (Pachane, 2006).

Marin (1995) aponta que existe uma semelhança entre os conceitos de educação permanente, formação continuada e educação continuada. A formação continuada refere-se ao conjunto de atividades que são planejadas, seja por indivíduos ou por instituições, de forma a promover o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino.

Percebe-se pelo perfil formativo dos professores participantes que a maioria deles são licenciados (n=9), mas uma parcela significativa (n=8) são bacharéis ou tecnólogos, em

carreiras distintas à licenciatura. Para aperfeiçoamento profissional, a grande maioria desses professores (n=20) tem interesse em fazer mestrado e continuar sua formação, porém, apenas a metade destes pretendem se especializar na área de educação.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer que a diversidade dos profissionais que atuam nos itinerários formativos evidencia suas especificidades como também impactam no desenvolvimento das propostas do currículo do Novo Ensino Médio redirecionando sua atuação e ampliando os desafios condicionados ao exercício da prática pedagógica no âmbito escolar (Santos; Rodrigues,2020)

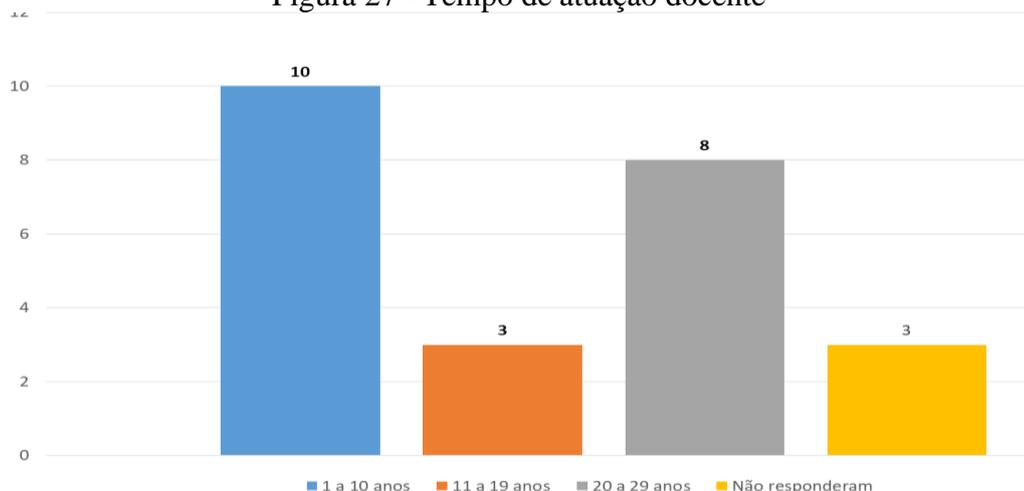
Sendo assim, a próxima seção visa conhecer o perfil do trabalho docente mediante as propostas dos itinerários formativos, na visão dos professores participantes.

Seção 3 - 6.3 Perfil do trabalho docente

Esta seção da pesquisa teve o objetivo de entender o perfil do trabalho docente, sendo contempladas as seguintes questões: Há quanto tempo está atuando como docente? Qual componente curricular já lecionou? Regularmente, quantas horas você se dedica para preparar as aulas? Quais materiais utiliza para preparar suas aulas? Socialize se possível algumas fontes de pesquisa.

Sobre o tempo de atuação na docência, verifica-se assim, que 8 dos participantes têm entre 20 e 29 anos de experiência, enquanto 10 possuem entre 1 a 10 anos de carreira. Além disso, 3 participantes indicaram que atuam de 11 a 19 anos e 3 respondentes não forneceram respostas a essa questão. O gráfico apresentado na Figura 27 ilustra a distribuição das respostas obtidas.

Figura 27 - Tempo de atuação docente



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se que a maior parte dos professores participantes (n=10), estão na primeira década de profissão, seguidos um segundo grupo de professores (n=8) mais experientes com mais de 20 anos de carreira.

Em sequência questionou-se qual (is) componente (s) curricular (es) os docentes já lecionaram. Dos 24 participantes, 23 registraram qual componente curricular já lecionaram, e um dos respondentes respondeu “vários”. Contudo, observou-se que os respondentes já exerceram diversas disciplinas distantes da sua formação acadêmica. O Quadro 14 contempla a organização dessas respostas. Visando privar a identificação dos participantes, será utilizada a sigla (P1), que significa participante P1, e assim consequentemente.

Quadro 14 - Qual (is) componente (s) curricular (es) os docentes já lecionaram?

P1	“Na área de gestão todas gestão de pessoas, financeiro, logística. Auxiliar administrativo, auxiliar de almoxarifado, cursos técnicos de departamento pessoal e logística, operador de caixa, auxiliar de contabilidade”
P2	“História, Filosofia, Eletivas e Unidades Curriculares”
P3	“Química”
P4	“Matemática, Ciências, Eletivas e Física”
P5	“Arte, empreendedorismo, atualidades, geografia, sociologia, projeto de vida, estudo orientado, Eletiva CHS”
P6	“UCs dos Itinerários formativos profissionais de informática para internet”
P7	“Vários”
P8	“Logística, contabilidade aplicada, Recursos Humanos, ...são muitos”
P9	“Língua Portuguesa, Literatura, Espanhol, Arte”

P10	“Biológicas”
P11	“Regente no fundamental e arte no ensino médio”
P12	“Logística, marketing digital, administração, recursos humanos”
P13	“Ciências, Química, Física e Unidade Curricular”
P14	“Português e inglês”
P15	“Ciências biológicas - matemática-física-química-artes”
P16	“Ciências, matemática, biologia, química, física”
P17	“Pós Médio, UC Eletiva, Empreendedorismo Social”
P18	“Geografia, História, Sociologia, UC, Eletiva, Ensino Religioso, Desenvolvimento Social”
P19	“Psicologia do desenvolvimento infantil, ciências e matemática”
P20	“História, filosofia e sociologia”
P21	“Informática básica e avançada”
P22	“Biologia, Ciências, Química, Unidade Curricular ciências da natureza”
P23	“Qualificação Profissional”

Fonte: dados da pesquisa (2024).

De acordo com as narrativas apresentadas no quadro 13, pode-se notar que a atuação dos professores, conforme mostrado no quadro 14, difere de sua formação inicial. Isso revela que a prática profissional adota uma nova perspectiva, que se relaciona a um compromisso curricular e às especificidades do novo currículo do Ensino Médio. Entretanto, observa-se que 13 dos participantes já atuaram em disciplinas dos Itinerários Formativos, embora, conforme indicado anteriormente, não exista especificamente a formação em “Unidade Curricular” ou “Eletiva”.

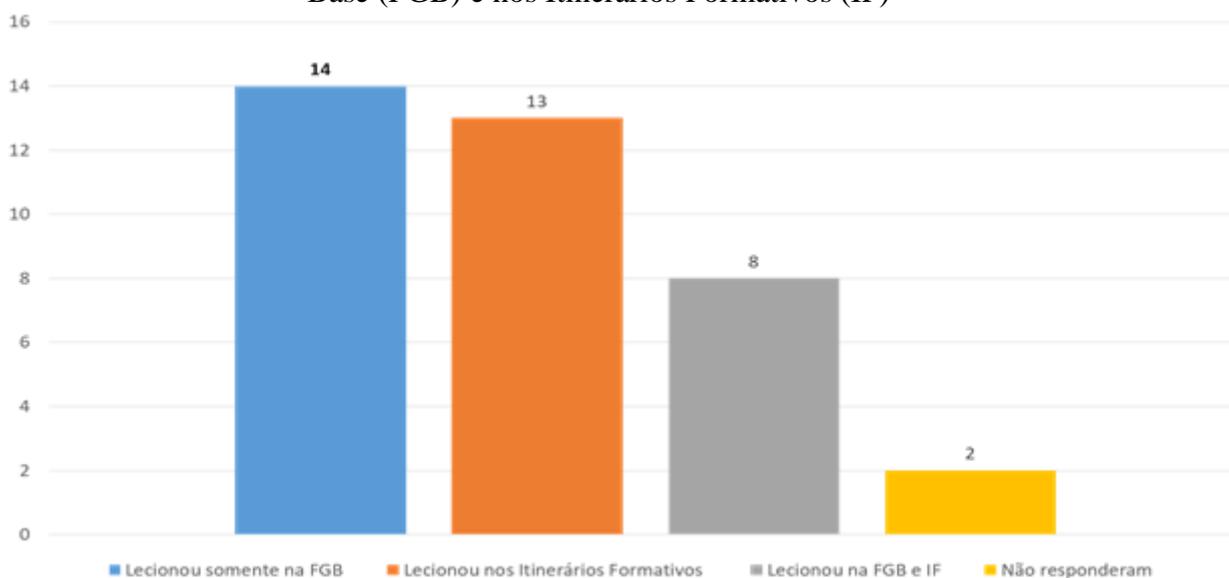
Nesse cenário, Esteve (1999) destaca que, ao relacionar a tendência à desprofissionalização, que é decorrente, por sua vez, de mudanças sociais que transformam a imagem e a autoimagem do docente, junto a sua formação inicial.

Diante disso, Salles (2004) enfatiza que o desenvolvimento profissional deve ser encarado como parte integrante do progresso escolar e social. Da mesma maneira, a formação inicial, a formação continuada e a atuação dos docentes precisam ser consideradas e interligadas no processo de atuação, sem perder a essência de sua identidade inicial.

Dessa maneira, com base nas respostas obtidas, foi elaborado um gráfico representado na Figura 28 que mostra quantos professores atuaram nas suas respectivas

áreas de conhecimento, lecionando as disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) e quantos deram aulas nos IF.

Figura 28 - Quantitativo de docentes que lecionaram nas disciplinas da Formação Geral Base (FGB) e nos Itinerários Formativos (IF)



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O gráfico 28 representa como os docentes estão distribuídos com base em suas áreas de atuação no ensino. Observa-se que 14 docentes se dedicaram exclusivamente à Formação Geral Básica (FGB), 13 focaram nos Itinerários Formativos (IF), 8 trabalharam nas duas áreas, e 2 não deram resposta. Esses números revelam que os participantes possuem uma variedade de experiências dentro do Novo Ensino Médio, com alguns concentrando-se apenas em uma das áreas (seja FGB ou IF), enquanto outros têm uma atuação mais abrangente que inclui ambas. Devido à baixa quantidade de docentes que não responderam à pesquisa indica uma representatividade e confiabilidade consideráveis junto aos resultados.

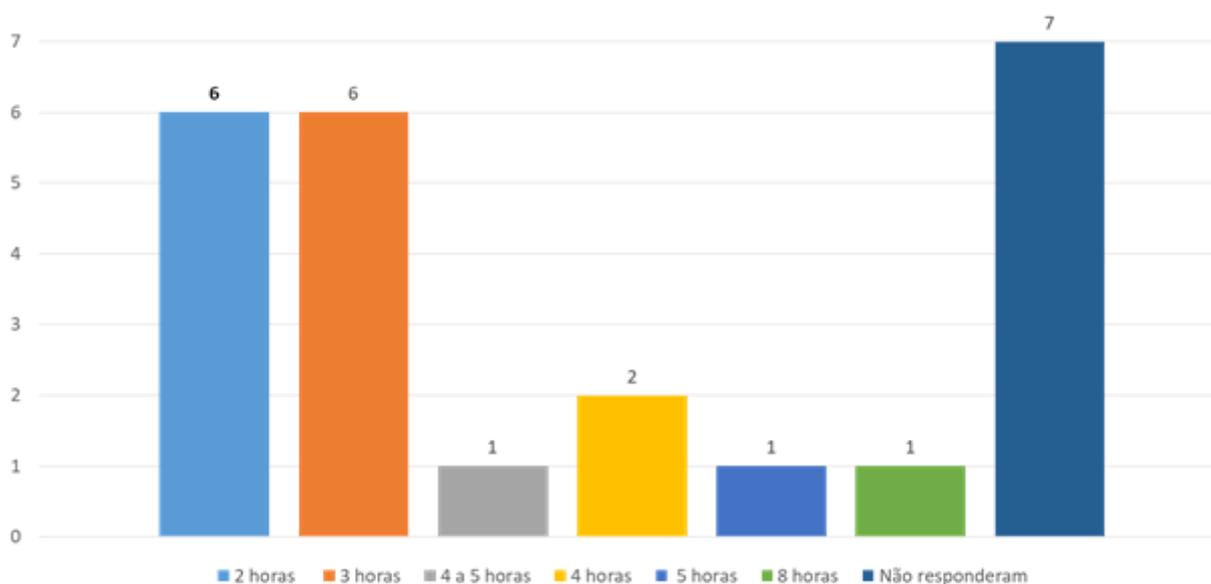
Considerando o exposto nota-se que existe pouca conexão entre as disciplinas e a formação inicial ou continuada dos participantes, assim como a prática realizada pelos docentes que atuam nessas distintas áreas não se integra à sua ação pedagógica e não promove a socialização de experiências com docentes das áreas específicas. Entendemos que nesse particular, o docente deva se reorganizar e buscar novas estratégias para viabilizar o seu fazer pedagógico.

Diante disso, a discussão abordada por Cruz (2017, p.674) aponta que “[...] o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente”, ou seja, lecionar vai além do simples domínio do conteúdo ou da disciplina, pois abrange vários aspectos, como, por

exemplo “[...] a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido”.

Desta forma, procurou-se entender como é a rotina de planejamento do docente e quantas horas destina diariamente ou semanalmente para definir suas metas em relação à aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, dos 24 participantes, 17 forneceram suas respostas, enquanto 7 optaram por não as responder. As informações obtidas foram organizadas no gráfico representado na figura 29.

Figura 29 - Regularmente, quantas horas você se dedica para preparar as aulas?



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O gráfico representado na figura 28 ilustra o quantitativo de horas que os professores se dedicam para realizar o planejamento, sendo identificado que a maioria (n=12) organizam suas atividades entre 2 e 3 horas. Tem-se alguns professores (n=5) que indicaram 4 a 8 horas de dedicação para realizar a organização dos materiais. No entanto, frente as participações dos docentes notam-se que eles adotam uma estratégia cuidadosa, elaborada e direcionada para cada uma das disciplinas apresentadas no quadro 14, levando em conta outras variáveis relacionadas à complexidade e à diversidade presentes em suas salas de aula.

Dessa maneira, salienta-se que a busca por lidar com essas questões e descobrir novas abordagens que melhorem o ensino e a aprendizagem, os docentes estão em busca de um planejamento adequado para suas atividades. Contudo, o processo de planejamento

requer uma preparação adequada, o que pode gerar um certo grau de ansiedade. No entanto, o ato de planejar exige preparação, o que pode gerar apreensão (Santos; Rodrigues,2020).

Conforme a perspectiva de Sacristán (2000), o docente desempenha o papel de um facilitador ativo do currículo. Contudo, compreende-se que existe uma notável carência entre o currículo e a e os materiais para o exercício da docência no EM o que resulta em um desgaste para requer muitas horas dedicadas ao planejamento, a fim de atingir os resultados almejados com os estudantes.

Em síntese, é fundamental destacar que o atual currículo do EM médio se evidencia fragmentado, apresentando uma estrutura disciplinar bastante dispersa, demonstrando apreensão em relação à prática docente e à organização do trabalho pedagógico, desde o processo diário ao processo avaliativo (Gatti, 2010).

Questionou-se, ainda, acerca dos materiais utilizados para preparar as aulas, solicitando que os participantes da pesquisa evidenciassem, se possível, as fontes para verificação desse estudo. Sendo assim, o Quadro 15 apresenta a organização dessas respostas.

Quadro 15- Quais materiais utiliza para preparar suas aulas?

P1	“Sites da internet”
P2	“Internet”
P3	“Inteligências artificiais (Chatgpt, Gemini e outros)”
P4	“Pesquisa em celular, computador e livros”
P5	“Notebook e livros didáticos”
P6	“Livros didáticos e sites da internet”
P7	“Computadores”
P8	“Notebook entre outros”
P9	“Materiais já utilizados em anos anteriores de docência”
P10	“Procuro em sites confiáveis quando não há livros didáticos”
P11	“Química, física, biologia”
P12	“livro digital fornecido pela conveniada”
P13	“Sites, livros, IA”
P14	“Internet, livros”
P15	“Sites e livros”
P16	“Livros didáticos, sites, IA”

P17	“Notebook, Plataformas de gameficação e educação”
P18	“Material didático”
P19	“Livros didáticos”
P20	“Notebook, celular, livros e matérias jornalísticas”

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A reforma do EM parece ratificar que a ausência de materiais adequados contribui para a diversidade de recursos mencionada pelos professores. Embora os Itinerários Formativos estimem como objetivo atender diferentes interesses de cunho social e do campo de trabalho, sua estrutura didática e os recursos disponíveis são insuficientes para que os docentes possam implementar suas propostas de forma efetiva no currículo proposto (Santos; Rodrigues, 2020)

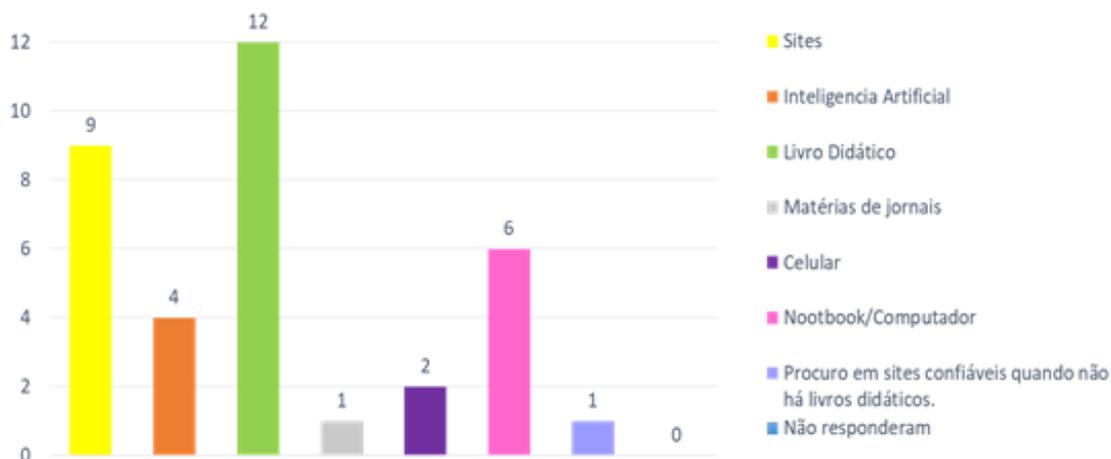
Além disso, ao se considerar as condições objetivas e de infraestrutura das escolas estaduais do município de Corumbá-MS, é possível perceber que a oferta de conteúdo é restrita, limitando o protagonismo dos estudantes, sua consolidação de conhecimentos e sua promoção na trajetória acadêmica. Logo, dá-se uma falsa sensação de flexibilização curricular.

No entanto, reconhece-se que 15 dos respondentes utilizam os recursos tecnológicos para o planejamento das aulas junto ao itinerário formativo como também se observou que a contribuição dos participantes P3, P13 e P16 destacam a utilização da "Inteligência Artificial" como recurso pedagógico para o planejamento das aulas. A inteligência artificial pode colaborar com os docentes em diversas abordagens pedagógicas, na escolha de conteúdos e na definição de métodos de avaliação, sempre com o objetivo de atender às necessidades e preferências dos estudantes. Sendo assim, os docentes possuem um papel fundamental na criação de propostas pedagógicas que integrem a inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da análise e da tomada de decisões informadas, enquanto se explora plenamente as potencialidades que os sistemas de IA disponibilizam frente a este cenário (Sampaio et al, 2023).

Por isso, ao adotar um olhar abrangente sobre as especificidades dos itinerários formativos, é essencial que um programa de formação contemple e integre os diversos meios de realizar a organização do trabalho pedagógico, considerando ações educativas ajustadas às suas particularidades. (Gatti, 2010)

Dessa forma, para melhor compreensão da organização dos recursos utilizados em sala, o gráfico da Figura 30 representa as respostas citadas no Quadro 15.

Figura 30 - Materiais utilizados para a preparação das aulas



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O gráfico da Figura 29 ilustra os recursos que os participantes têm empregado em suas abordagens educacionais. Segundo as informações apresentadas, o livro didático é o recurso mais prevalente, com 12 participantes indicando uma diminuição em seu uso. Logo após, os sites surgem como a segunda opção mais frequente, com 9 respostas, seguidos pelos notebooks e computadores, que foram utilizados por 6 indivíduos. Outros recursos contabilizam o uso de inteligência artificial (4 respostas), celulares (2 respostas), materiais de jornais (1 resposta) e a busca por sites confiáveis quando não há livros didáticos disponíveis (1 resposta).

Este gráfico também evidencia que o livro didático continua sendo o recurso mais utilizado para apoiar as práticas educacionais, provavelmente devido à sua estrutura e alinhamento com o currículo escolar. Entretanto, é notável a quantidade significativa de referências e sites, além do uso de dispositivos tecnológicos, como laptops e computadores, que indicam uma tendência crescente de integração de recursos digitais no processo de aprendizagem.

Por conseguinte, ao analisar o gráfico, constatou-se que todos os 24 participantes responderam à última pergunta da segunda sessão. Assim, fica evidente que a ausência de material didático dificulta a estruturação do trabalho pedagógico, resultando na carência de uma base teórica e de apoio para a atuação dos docentes. Entretanto, Souza (2007), a

utilização de recursos didáticos desempenha um papel crucial na assimilação do conteúdo pelos alunos.

Entretanto, Dias (2019), observa que a qualidade do ensino apresenta uma melhora substancial com a utilização de recursos didáticos. Esses materiais conseguem estimular o interesse dos alunos pelo assunto abordado, promovendo uma compreensão do conteúdo de forma mais atrativa e efetiva. Isso acontece porque os estudantes se sentem mais envolvidos.

Ainda assim, a dificuldade na criação de materiais didáticos pode estar relacionada à falta de formação adequada para o novo ensino médio. É possível entender como as limitações apontadas pelos respondentes podem impactar negativamente no desenvolvimento das disciplinas do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que, possivelmente muitas das disciplinas anteriormente apresentadas se tornam-se complexas devido à sua amplitude, demandando um estudo mais aprofundado, planejamento cuidadoso e infraestrutura adequada (Dias, 2019)

Assim, os desafios que os professores enfrentam ao desenvolver essas disciplinas podem se transformar em um empecilho, resultando em aulas menos eficazes e comprometendo o processo de ensino e aprendizagem na escola. Portanto, a disponibilidade e o uso apropriado desses recursos são fundamentais para o sucesso do ensino, garantindo uma educação de qualidade e uma experiência enriquecedora para os alunos (Ramos, 2014).

Diante das ponderações mencionadas pelos respondentes, na seção 3 procurou-se conhecer um pouco sobre os procedimentos adotados para preparar as aulas nos IF. Especificamente, a percepção sobre o EM teve como objetivo captar a maneira como os docentes compreendem e enxergam a realidade do EM contemporâneo. Mediante o exposto dos participantes, por outro lado as propostas da Lei nº 13.415 enfrentarão obstáculos para se concretizarem, uma vez que isso requer um aporte de recursos superiores ao que se dispõe atualmente (Souza, 2007).

Essa situação representará um desafio para os estados, já que eles arcarão com o aumento nos custos que inevitavelmente acontece e ocorrerá com as mudanças. Vale lembrar que a liberação de professores das redes estaduais para atuar nessas escolas exigirá a contratação de novos docentes para preencher as vagas destinadas aos IF ou estabelecer e permanecer as parcerias com as instituições privadas (Ferretti, 2018).

Logo, a seção 3 visa conhecer a identidade dos docentes atuantes nos IF, considerando suas dificuldades e a socialização da organização do trabalho pedagógico para alcançar os resultados esperados na mantenedora.

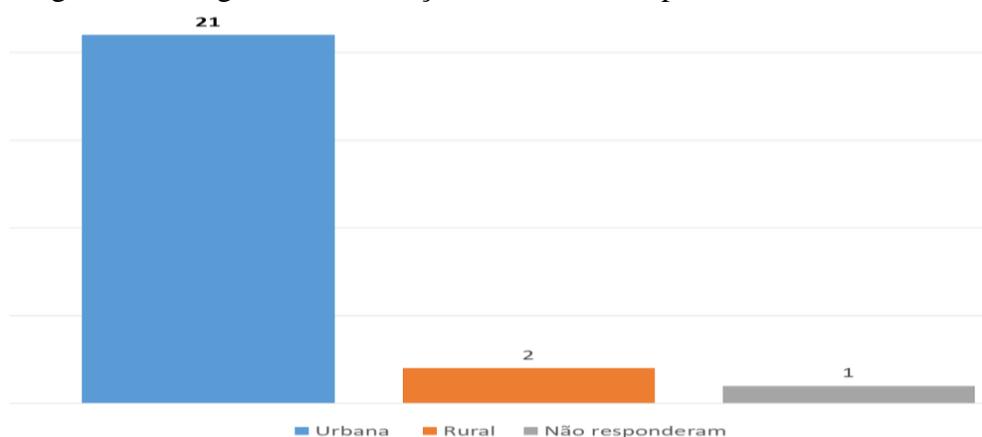
Seção 4 - 6.4 A Identidade docente nos Itinerários Formativos (IF)

A seção 3 foi estruturada visando coletar as satisfações, as limitações, os aspectos e as críticas que os professores fazem em relação à organização curricular, estrutural e pedagógica dos IF.

Dessa forma, traçaram-se as seguintes perguntas nessa seção: A escola que atua no IF está localizada na região? Descreva sua opinião sobre a proposta dos IF no currículo do NEM. Com base na sua trajetória profissional e nas interações com os colegas, compartilhe uma vivência positiva da sua atuação como docente dos IF. Agora, compartilhe uma vivência negativa da sua atuação como docente dos IF. Já participou de formação continuada que auxilia nas atividades propostas dos IF? Se sim, na sua opinião, essa formação colaborou para sua atuação profissional? Quanto tempo você disponibiliza para realizar o planejamento de aulas dos IF? Considerando sua formação acadêmica, você se sente preparado para atuar nas propostas do IF? Você acha que os IF fortalecem ou descaracterizam a identidade profissional docente? No decorrer da sua atuação nas disciplinas dos IF, você observou algum ponto negativo no seu desenvolvimento profissional? No decorrer da sua atuação nas disciplinas dos IF, você observou algum ponto positivo no seu desenvolvimento profissional? Na sua opinião, acha que as escolas estão preparadas para receber os IF? E, se não, o que acha que falta?

Destarte, a primeira pergunta foi conhecer onde as instituições de ensino da rede estadual estão situadas, para tal tem-se o gráfico da Figura 30

Figura 30 – Região de localização das escolas de professores atuantes nos IF



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Observa-se, portanto, que a grande maioria das escolas está situada na zona urbana, todavia, existem duas extensões rurais de escolas: uma no distrito de Albuquerque, a 66 km de distância, e outra no Paiolzinho, situada a 20 km ambas são vinculadas à EE Dr. João Leite de Barros e oferecem também os IF. Em continuidade e já questionando sobre a proposta dos IF no currículo do NEM, tem-se o Quadro 16 com as respostas dos participantes.

Quadro 16- Opinião dos professores sobre a proposta dos Itinerários Formativos (IF) no currículo do Novo Ensino Médio?

P1	“Muito bom”
P2	“A proposta do itinerário formativo no ensino médio é, sem dúvida, uma das iniciativas mais valiosas que temos na educação atualmente. Ela oferece aos alunos a oportunidade de mergulhar em áreas específicas do conhecimento, preparando-os não apenas para o Enem ou vestibulares, mas também para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. O caráter prático, voltado para o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais, amplia os horizontes e dá sentido ao aprendizado, conectando a teoria à prática. Acho que essa abordagem deve ser mantida e fortalecida, pois incentiva o protagonismo dos estudantes e contribui para uma formação mais completa, permitindo que cada jovem descubra e trilhe seu caminho com mais confiança.”
P3	“Vejo a proposta dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio como uma inovação que oferece mais autonomia e preparação para o mercado de trabalho. Com os itinerários profissionais, sinto que os jovens têm a chance de explorar áreas de interesse, desenvolver habilidades práticas e competências valorizadas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Essa abordagem amplia suas possibilidades de escolha para o futuro, transformando a escola em um espaço mais conectado às demandas atuais e promovendo uma formação integral e inclusiva.”
P4	“Na minha opinião, esses itinerários formativos já estão inclusos na disciplina de biologia, portanto, deveriam aumentar o número de aulas dessa disciplina, que infelizmente diminuiu para encaixarem o IF. Aumentar a carga horária de biologia e focar em habilidades que serão cobradas no vestibular e Enem.”
P5	“Acho importante, o aluno do ensino médio ter uma formação profissional, ainda que de qualificação, levando em consideração o cenário atual das escolas públicas, muitos não entrarão em uma universidade; então necessário se faz ele ter um mínimo de garantia de poder concorrer a uma vaga de trabalho.”
P6	“Não concordo com alguns conteúdos principalmente na minha disciplina que é Física. Alguns exigem aulas em laboratórios, materiais e instrumentos que não temos na escola, o que torna inviável a execução dos mesmos.”
P7	“A proposta é muito boa, pois tem a finalidade de preparar cidadão para o mundo do trabalho. O que deixa a desejar é a falta de estrutura das escolas para promover essa formação integral com eficiência.”
P8	“A proposta é importante para formação cidadã dos alunos e contribui significativamente para a formação curricular dos alunos do ensino médio, inclusive, para prepará-los para o mercado de trabalho.”
P9	“Acredito que é uma proposta enriquecedora quando trabalhada em conjunto com a

	coordenação, quando há orientação. Além do mais, os alunos são os maiores beneficiados.”
P10	“São o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.”
P11	“Desgastante, as vezes a ementa que o itinerário traz, não está de acordo com o sistema público, ou com o grau de conhecimento dos alunos.”
P12	“ Uma proposta que os professores não estão habilitados a trabalhar!”
P13	“Uma oportunidade de formar um técnico enquanto estão na escola”
P14	“São bons porém, falta apoio didático para ministrar as aulas”
P15	“é uma proposta interessante, porém, precisa ser reavaliada.”
P16	“É norteadora e de extrema eficácia”
P17	“Interessante e desafiadora”
P18	“Atualizado”
P19	“Muito boa”
P20	“Ótimo”
P21	“Boa”
P22	Sem resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Observando as narrativas, nota-se no quadro 16 que a maior parte dos professores participantes destacam certa valorização da proposta dos Itinerários Formativos, conforme ilustrado pela contribuição dos participantes P2 e P3 que ressaltam:

“A proposta do itinerário formativo no ensino médio é, sem dúvida, uma das iniciativas mais valiosas que temos na educação atualmente. Ela oferece aos alunos a oportunidade de mergulhar em áreas específicas do conhecimento, preparando-os não apenas para o Enem ou vestibulares, mas também para o mercado de trabalho e a vida em sociedade. O caráter prático, voltado para o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais, amplia os horizontes e dá sentido ao aprendizado, conectando a teoria à prática. Acho que essa abordagem deve ser mantida e fortalecida, pois incentiva o protagonismo dos estudantes e contribui para uma formação mais completa, permitindo que cada jovem descubra e trilhe seu caminho com mais confiança.” (P2/dados da pesquisa)

“Vejo a proposta dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio como uma inovação que oferece mais autonomia e preparação para o mercado de trabalho. Com os itinerários profissionais, sinto que os jovens têm a chance de explorar áreas de interesse, desenvolver habilidades práticas e competências valorizadas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Essa abordagem amplia suas possibilidades de escolha para o futuro, transformando a escola em um espaço mais conectado às demandas atuais e promovendo uma formação integral e inclusiva.” (P3/dados da pesquisa)

Nesse aspecto, nota-se que alguns respondentes entendem que a proposta dos Itinerários Formativos contribui para as oportunidades futuras dos estudantes, além de promover o protagonismo, conforme cita o participante P2 “Essa abordagem amplia suas

possibilidades de escolha para o futuro, transformando a escola em um espaço mais conectado às demandas atuais e promovendo uma formação integral e inclusiva”. Ainda, considerando as observações dos participantes P2 e P3, segundo suas observações os itinerários formativos também apresentam um enfoque prático que visa o desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais, essa metodologia amplia os horizontes e confere relevância ao aprendizado, integrando teoria e prática.

Entretanto, ao analisarmos o ponto de vista pedagógico dos docentes, é crucial entender que os docentes planejem suas aulas a partir de sua própria visão epistemológica. Considerando que, a epistemologia se torna um elemento central no processo educativo, uma vez que a construção do conhecimento está profundamente ligada ao ensino. Além disso, as abordagens pedagógicas estão sempre conectadas a diferentes concepções epistemológicas, que podem se manifestar de maneira clara em algumas circunstâncias e de outra forma não, porém estão constantemente presentes na rotina dos docentes. (Delval, 1998).

Ainda assim, o respondente P5 aponta que:

“Acho importante, o aluno do ensino médio ter uma formação profissional, ainda que de qualificação, levando em consideração o cenário atual das escolas públicas, muitos não entrarão em uma universidade; então necessário se faz ele ter um mínimo de garantia de poder concorrer a uma vaga de trabalho.” (P5/dados da pesquisa)

Sob tal perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021) estabelece, por exemplo, as diretrizes gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde o artigo 3º apresenta os princípios que orientam a EPT, destacando a conexão com o setor produtivo, a análise das necessidades regionais, o enfoque em competências enquanto respeita valores éticos, estéticos, sociais e de gênero, além de promover a inovação e a empregabilidade.

É indispensável deixar de pontuar a relevância prevista no inciso I do §6º da Lei 13.415. Segundo o parágrafo que visa ressalta a educação profissional prevista para o Novo Ensino Médio (NEM)

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I -a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (Brasil, 2021).

Sob tal perspectiva, o Art.3º, da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 indica que os itinerários formativos devem ser direcionados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens com base nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Além disso, é estabelecido que, para assegurar a oferta de variados itinerários formativos, é possível firmar parcerias com outras instituições de ensino, desde que estas sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018).

A literatura tem apontado o aumento das parcerias público-privada na educação que surge como resultado dos processos de municipalização, decorrentes das reformas políticas e educacionais realizadas nas últimas décadas, tanto a nível internacional quanto nacional. Essas parcerias têm promovido uma ampliação do mercado educacional e contribuído para o crescimento da lucratividade (ADRIÃO; PINTO, 2016).

Essas reformas trouxeram novas dinâmicas e fenômenos a crescente colaboração entre o setor público e o privado tem sido defendida como uma forma de estabelecer novas relações entre Estado, mercado e sociedade, com o intuito de enfrentar os sérios desafios educacionais que afligem a sociedade.

Conforme destaca Ball (2004, p. 117) “na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público”.

As parcerias público-privadas estão alinhadas a uma perspectiva que separa a esfera pública das atribuições exclusivas do Estado, promovendo a participação e o fortalecimento do terceiro setor. Dentro da administração pública, em especial nas secretarias de educação de diversos municípios, essa parceria está sendo vista como uma estratégia da Nova Gestão Pública (NGP), com o objetivo de tentar assegurar ou suprir a qualidade da educação pública (VERGER; NORMAND, 2015).

Em vista disso, as escolas da rede estadual do município de Corumbá-MS contam com parceiros que corroboram com a oferta da educação profissional sendo apresentado no quadro 17:

Quadro 17: Parceiros da educação profissional da rede estadual em Corumbá-MS

Escola Estadual	Cursos Técnicos/Profissionalizantes
Carlos de Castro Brasil	- Administração (SENAI) - Informática (SENAI)
Dom Bosco	- Informática para internet (SENAI) - Administração(SENAI)

	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos Humanos (SENAI) - Agente de desenvolvimento Sócio Ambiental (SENAI) - AJA/EJA – Eixo de gestão e negócios (cada semestre um curso muda a formação)
Dr. Gabriel Vandoni de Barros	<ul style="list-style-type: none"> - Assistente Jurídico – PRIME - Prisional – Inspetor de qualidade (SED)
Júlia Gonçalves Passarinho	<ul style="list-style-type: none"> - Informática (SENAC) - Jurídico (PRIME)
Dr. João Leite de Barros	<ul style="list-style-type: none"> - Logística (SEST/SENAT) - Normal Médio (SED)
Maria Helena Albaneze	<ul style="list-style-type: none"> -Atendente Jurídico (PRIME) -Auxiliar Judicial(PRIME) -Assistente de serviço jurídico(PRIME) -Projetista de games mobile (SENAC) -Assistente de produção de games (SENAC)
Maria Leite	<ul style="list-style-type: none"> - Promotor de vendas (SENAC) - e-commerce (SENAC) - Assistente de Crédito e Cobrança (SENAC) - Assistente Administrativo (SED)
Nathercia Pompeo dos Santos	<ul style="list-style-type: none"> -Agronegócio (PRIME CETEPS) -Técnico em logística (SEST/SENAT)
Octacilio Faustino da Silva	- Administração (SENAI)
Rotary Club	Não Possui nenhum curso
Indigena Joao Quirino de Carvalho – Toghopanã	Não Possui nenhum curso
2 de Setembro	<ul style="list-style-type: none"> - RH (SENAC) -Administração (SENAC) - Assistente Jurídico (PRIME) -Ciências de Dados (SED)
Leme do Prado	<ul style="list-style-type: none"> -Auxiliar de Compras – Logística (SEST/SENAT) * Leme do Prado Integral -Auxiliar de Agronegócio (PRIME CETESP) * Extensão Marques de Tamandaré Noturno

Fonte: Dados disponibilizados pela CRE-3.

A importância que a Lei 13.415 (Brasil, 2021) atribui à colaboração com instituições parceiras, tanto públicas quanto privadas, para a oferta de formação técnica e profissional sugere, em nossa visão, que o legislador reconhece os obstáculos enfrentados pelos sistemas estaduais ao tentarem implementar a educação profissional nas escolas de Ensino Médio. Essas dificuldades decorrem da carência de condições adequadas nessas instituições, como infraestrutura, equipamentos e docentes preparados em diversas áreas técnicas.

Tardif e Lessard (2005) caracterizam a atividade docente como o trabalho de pessoas reflexivas, que atribuem significado às suas ações e que constroem conhecimento e

cultura própria da profissão. Esse trabalho é uma parte integral do esforço total no capitalismo, estando, assim, sujeito a sua lógica e contradições.

Nesse contexto, observa-se que os professores das escolas públicas que estabelecem parcerias público-privadas enfrentam uma nova configuração organizacional na escola, que espelha um modelo de regulação educacional. Esse modelo tem intensificado as demandas sobre o trabalho dos docentes, o que resulta em mudanças significativas na estrutura escolar.

A intensificação do trabalho é uma das manifestações concretas através das quais os direitos trabalhistas dos docentes são comprometidos. Essa situação pode ser observada em diversos aspectos, que variam do cotidiano ao complexo como, por exemplo, a falta de tempo até mesmo para ir ao banheiro.

Dessa forma, existe o risco de se repetir o fracasso da formação profissional obrigatória conduzida pela antiga Lei 5692/1971, que foi aplicada ao então segundo grau.

No entanto, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 ressalta no capítulo XI da Formação Continuada que:

Parágrafo único. A instituição de ensino ofertante de curso de especialização profissional deve resguardar a respectiva correspondência com a oferta regular de ao menos um curso técnico ou superior de tecnologia no âmbito do respectivo eixo tecnológico, que esteja estreitamente relacionado com o perfil profissional de conclusão da especialização.

Art. 37. Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que oferece o curso, observado o disposto nestas Diretrizes.

O currículo da Educação Profissional e Tecnológica destacam a incorporação e a estruturação de programas de aperfeiçoamento como também a especialização que se alinham a perfis profissionais específicos, envolvendo instituições parceiras que levam em conta a formação contínua do estudante, bem como a visão sobre a oferta do trabalho e o mercado de trabalho (Brasil, 2021).

Ainda assim, para que possamos prosseguir com as reflexões atentou-se a participação do respondente P8, que também ressalta os itinerários formativos no foco da formação no trabalho que aponta que a formação dos itinerários formativos “contribuiu significativamente para a formação curricular dos alunos do ensino médio, inclusive, para prepará-los para o mercado de trabalho.”

De tal modo, em virtude das atuais mudanças da política educacional, que antes priorizava a profissionalização universal e obrigatória no ensino médio, para uma abordagem mais flexível, envolveu a troca das disciplinas voltadas para as habilidades

profissionais por aquelas focadas nas competências básicas. Além disso, houve uma nova perspectiva sobre a educação geral, que passou a ser vista, sobretudo, como uma preparação para a formação profissional (Ramos, 2014).

Por outro lado, no ingresso precoce para o mundo do trabalho o estudante limita-se a continuar sua trajetória acadêmica e acaba tardando ou não cursando o ensino superior. Conforme aponta Cury (2002), a educação desempenha um papel fundamental e, sendo um direito, deve ser acessível a todos. Quando o conhecimento se limita a um grupo restrito, perde o potencial de promover a liberdade, o que acaba intensificando as desigualdades sociais.

Nesse contexto, os participantes também expressaram insatisfação em relação às propostas dos itinerários formativos, assim o respondente P11 destaca que a sugestão dos itinerários formativos pode ser “desgastantes as vezes a ementa que o itinerário traz, não está de acordo com o sistema público, ou com o grau de conhecimento dos alunos.” É importante reiterar a relevância de debater as sugestões para os itinerários formativos que orientam diretamente o currículo e a escolha local da oferta do processo de implementação, visando tornar a educação oferecida mais “orgânica” e alinhada com a realidade dos estudantes. (Souza, 2017).

Frente a isso, o participante P15 evidenciou “ser interessante, porém, precisa ser reavaliada”, e refletiu que a falta de recursos didáticos, o não engajamento dos estudantes nas aulas e a falta de orientação para o docente acarretam uma limitação do fazer pedagógico. Além disso, há a falta de estrutura na escola da rede estadual, desde o atendimento às necessidades básicas, como um banheiro adequado para permanência integral do estudante na escola, como o horário do descanso no intervalo de almoço.

Nesse entremeio, é de suma importância considerar que os itinerários formativos possuem uma estrutura curricular que apresenta arranjos que limitam o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior público. Sendo assim, Frigotto (2017, p.13) confirma que o NEM representa uma “traição aos jovens de hoje e às futuras gerações, uma vez que lhes impõe uma dupla barreira: tanto o ingresso na universidade quanto a obtenção de trabalhos mais complexos”. Isso acaba por encaminhar os alunos para o mercado de trabalho de forma mais antecipada, contribuindo, por conseguinte, para uma desigualdade na divisão social (Hernandes, 2019).

Sob esse ponto de vista, ao refletir sobre os públicos que recebem a formação técnica e profissional, especialmente os jovens que são compelidos a decidir sobre suas profissões frente as devolutivas dos respondentes acima, vale pontuar: a falta de conexão entre a

formação, valorização e o crescimento profissional; a desconsideração das dificuldades que os docentes enfrentam em sua rotina diária; a qualidade insatisfatória do ensino sem levar em conta as condições adversas em que trabalham, e a eventualidade de críticas aos currículos atuais (Ferretti, 2018).

A dificuldade em estabelecer claramente a atuação do docente resulta na inclusão de diversas tarefas que, na maioria das vezes, vão além da função educacional e do que se é esperado. Desta maneira, se assemelha às atividades de outras profissões que não pertencem ao campo educacional (Ferretti, 2018).

Todavia, a resposta do participante P14 pontua a “falta apoio didático para ministrar as aulas” e, assim, a dificuldade em estabelecer claramente as responsabilidades do docente. Isso resulta na inclusão de diversas tarefas que, na maioria das vezes, vão além da função educacional, se assemelhando a atividades de outras profissões que não pertencem ao campo do ensino.

Ainda assim, o participante P7 ressaltou que “o que deixa a desejar é a falta de estrutura das escolas para promover essa formação integral com eficiência”. Como já mencionado, a escassez de infraestrutura e as condições inadequadas para o desenvolvimento do trabalho docente refletem no bom andamento do trabalho pedagógico. As preocupações pontuadas pelos docentes mostram receio de não se alcançarem os resultados propostos pela execução do atual currículo (Ferretti, 2018).

Buscou-se também identificar as experiências favoráveis que os professores vivenciaram nas atividades pedagógicas dos IF. Dito isso, as respostas dos participantes a esse questionamento estão organizadas no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18- Vivência positiva da atuação como docente dos Itinerários formativos

P1	<p>“Uma vivência positiva que destaco da minha atuação como docente nos itinerários formativos é a curiosidade que o envolvimento com a tecnologia desperta nos estudantes. Durante meu tempo como professor e coordenador do curso técnico em Informática para Internet na EE[...], percebi como a tecnologia não apenas fascina os alunos, mas também os motiva a aprender de maneira mais profunda e significativa. Quando os estudantes se deparam com ferramentas e conceitos tecnológicos, seu interesse é instantaneamente despertado. Eles começam a fazer perguntas, explorar novas ideias e buscar soluções criativas para os desafios que encontram. Esse entusiasmo é contagiante e cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Outro aspecto importante é que, ao final do ensino médio, os alunos saem com conhecimentos específicos e práticos que os preparam melhor para o mercado de trabalho. Saber que possuem habilidades técnicas e certificações relevantes é um grande incentivo, especialmente em um momento tão crucial em suas vidas. Essa preparação não apenas aumenta a confiança deles, mas também os torna mais competitivos no mundo do trabalho.”</p>
----	---

P2	“Pude observar uma motivação muito grande por parte dos estudantes quando foi trabalhado o estudo de investigação criminal bem como as estratégias e metodologias usadas por peritos da área de atuação. Neste período pude aprender mais sobre esta área de atuação e também pude direcionar os estudantes que se interessaram em seguir esta carreira, despertar o desejo em realizar concursos públicos e cursos profissionalizantes que fossem direcionados para esta área.”
P3	“Como já fui instrutor no senai e senac, tenho experiência em diversas empresas e áreas dentro delas, consigo passar com exatidão e prática os componentes, dando exemplo realistas e de maioria vivenciais dentro das empresas. Ensino o que realmente eles irão necessitar.”
P4	“A proposta de leitura e escrita trabalhada dentro dos itinerários formativos foi de grande valia, pois a preocupação maior é com foco nisso, em formar bons leitores e fazer com que os alunos consigam melhorar a escrita.”
P5	“A participação dos alunos em assuntos/temas que estejam relacionados em seu dia a dia. Conseguimos desenvolver um projeto que os alunos se engajaram para desenvolver que se referi a abuso sexual infanto-juvenil.”
P6	“Gosto muito do que faço, me dedico para que eu consiga trabalhar os conteúdos de forma teórica, mas que o aluno consiga perceber de forma prática que a Física está presente em todas as nossas ações diárias.”
P7	“Uma vivência positiva foram os projetos que foram apresentados, em anos anteriores. Os estudantes compartilhavam o que haviam aprendido sobre o tema proposto no semestre.”
P8	“São várias, porém o interesse dos alunos, especialmente nas áreas técnicas do curso de informática é algo muito positivo que tenho observado.”
P9	“Oferece oportunidade de aprofundamento nos conteúdos, e quando é possível realizar a culminância fica perfeito.”
P10	“A possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar sempre buscando a melhoria do ensino ofertado.”
P11	“Os alunos conseguem o primeiro emprego na área que foi realizado o curso”
P12	“As habilidades são interessantes. Entretanto pouca a carga a horária.”
P13	“Fiz um projeto relacionado à tipos de violência na escola.”
P14	“Nós percebemos que a proposta dos itinerários é muito boa”
P15	“Uma foi receber visitas de ex alunos no nível superior”
P16	“Trabalhar temas que não são da grade do aluno.”
P17	“Repassar conhecimento e gratificante”
P18	“produção da TV e REVISTA CDB DIGITAL”
P19	“As metodologias ativas”
P20	“Troca de conhecimento”
P21	“Atividades Práticas”
P22	“Ótimo”

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nessa questão, os 24 participantes pontuaram as observações de Huberman (1989), e os professores que viveram (ou vivem) experiências de “experimentação” ou “renovação” as consideraram como as mais desafiadoras da carreira deles. Assim, a socialização das boas práticas resultou em boas experiências, considerando-se a autonomia como “a curiosidade e

o envolvimento com a tecnologia”. Logo, mediante as dificuldades encontradas sejam inúmeras, o docente tenta se reinventar frente às dificuldades encontradas.

Diante dos desafios que os docentes enfrentam na consolidação das aprendizagens nas escolas, tornam-se cada vez mais complexas e desafiadoras a inquietação e a preocupação com os currículos e os conteúdos dos Itinerários formativos, visando ao favorecimento e ao interesse para a promoção de um ambiente prazeroso e colaborativo para os estudantes. Essas conquistas tornam-se gratificantes no processo de aprendizagem e no fazer pedagógico do docente (Gatti, 2010).

Desse modo, ressalta-se a narrativa do participante P3 que contempla “Como já fui instrutor no SENAI e SENAC, tenho experiência em diversas empresas e áreas dentro delas, consigo passar com exatidão e prática os componentes, dando exemplo realistas e de maioria vivenciais dentro das empresas. Ensino o que realmente eles irão necessitar.”

Nesse íterim, nota-se que o participante possui uma bagagem de experiência diversificada através do conceito de "notório saber", conforme já mencionado neste estudo, que possui uma definição bastante desafiadora onde a validade desse saber pode diferir conforme a proposta estruturada pelas instituições em que o docente exerce a docência e as organizações nas quais já lecionou, sendo fundamental duas referências bastante distintas: a prática docente e a proposta curricular (Ferretti, 2018).

Em conformidade com Souza (2013) e Alvarenga, Vieira e Lima (2006), o contexto profissional dos docentes tem efeito direto sobre o conhecimento adquirido nos diversos espaços escolares.

Apesar das particularidades mencionadas, é importante levar em conta as considerações do respondente P2, que destaca. “Pude observar uma motivação muito grande por parte dos estudantes quando foi trabalhado o estudo de investigação criminal bem como as estratégias e metodologias usadas por peritos da área de atuação. Neste período pude aprender mais sobre esta área de atuação e pude direcionar os estudantes que se interessaram em seguir esta carreira, despertar o desejo em realizar concursos públicos e cursos profissionalizantes que fossem direcionados para está área.”

À vista disso, Araújo (2018, p. 226-227), explicita que “[...] o currículo não é o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola”, trazendo-nos a urgência em discutir melhorias do Ensino Médio também ampliar o conhecimento para outros segmentos.

Sobre esse aspecto da reforma, Ferretti (2018, p. 29) afirma que “os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino [...]”

Essas observações também incluem as reformas educacionais que alteram a estrutura do trabalho docente sua identidade frente à sua formação e elevação das exigências e normativas para sua formação como também, o desafio representado pelas propostas impostas, evidenciando-se a atuação docente ao atendimento dos estudantes em sala (Souza, 2013) ou seja, certos conteúdos são excluídos das aulas e são tratados de maneira diferente a proposta prevista nas Unidades Curriculares ou Itinerário formativos provocando uma fragmentação ainda maior do currículo.

Nessa perspectiva, a colocação do respondente P4 sobre a proposta curricular nas escolas, relacionada à garantia da leitura e da escrita, impacta diferentes áreas das aprendizagens, que visa transformar a prática pedagógica para haver boa fluência na leitura e escrita dos estudantes: “A proposta de leitura e escrita trabalhada dentro dos itinerários formativos foi de grande valia, pois a preocupação maior é com foco nisso, em formar bons leitores e fazer com que os alunos consigam melhorar a escrita”. Para Lerner (2002), o desafio é formar seres humanos críticos, capazes de ler nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à realidade.

A exigência do ensino de Língua Portuguesa, bem como os conteúdos locais e culturais/regionais, visam proporcionar uma formação diversificada junto a proposta do Referencial Curricular da rede Estadual de ensino. No que diz respeito aos Itinerários Formativos, o texto reconhece a importância de:

[...] aprofundar os conhecimentos dos estudantes e são elaborados a partir das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além do itinerário de Formação Técnica e Profissional. As possibilidades de arranjos curriculares a partir desses cinco segmentos, suas habilidades e competências permitem abordagens bem amplas e proporcionam uma vasta combinação de opções para os estudantes, conforme suas vocações e intenções voltadas para a construção de seu projeto e vida (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 78).

A composição curricular, se manifesta de forma diversificada em cada área do conhecimento e é voltada para os itinerários formativos, tendo como objetivo reconhecer a consolidação das aprendizagens no que tange as, habilidades e competências possibilitando o aprimoramento das aptidões, considerando as características específicas dos estudantes ofertando diversas metodologias (Araújo, 2018).

Nessa perspectiva, leva-se em conta a colocação do respondente P14 que pondera as boas experiências frente a vivência com os componentes curriculares dos itinerários formativos, “Nós percebemos que a proposta dos itinerários é muito boa”, e “que o aluno consiga perceber de forma prática que a Física está presente em todas as nossas ações

diárias”, além de “Repassar conhecimento e gratificante”, como também a “troca de conhecimento”. Perante colaboração do participante, sabe-se que o conhecimento prévio e o compartilhamento de vivências permitem a assimilação de ideias que podem ser aplicadas na categorização de novas situações, favorecendo as descobertas de novos saberes (Pivatto, 2014).

Por isso, percebe-se que a realização de projetos favorece um ensino mais dinâmico, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção e socialização de fatos sociais, no compartilhamento de informações e no desenvolvimento de habilidades (Pereira, 2004). Nesta perspectiva, observou-se que os respondentes P19, P21 e P22 contemplaram que o uso de “As metodologias ativas” estimula a participação dos estudantes, e o respondente P21 corrobora que tiveram boas “atividades práticas” e “ótima” experiência.

A implementação de metodologias ativas no ensino médio, através de oficinas interativas, é fundamentada na necessidade de explorar essa abordagem, que coloca o aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, dentro do contexto do Novo Ensino Médio conforme previsto pela BNCC, constituem uma abordagem pedagógica única e extremamente importante para o processo de aprendizagem. Elas exercem uma função essencial na promoção do engajamento, do desenvolvimento, da investigação e da reflexão, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos docentes nas instituições de ensino. (Andrade, 2020).

Portanto, a aprendizagem se torna mais gratificante quando se consegue motivar os estudantes de forma profunda, e o reconhecimento na relevância das atividades contribui para suas próprias vivências (Moran, 2013).

Também investigamos algumas vivências consideradas negativas pelos professores, frente à docência nas propostas dos IF, seguem as respostas no Quadro 18.

Quadro 18- Vivência negativa da atuação como docente dos Itinerários formativos

P1	“Falta de recursos”
P2	“Uma vivência negativa que enfrentei como docente nos itinerários formativos foi a falta de recursos tecnológicos adequados no curso técnico em Informática para Internet na EE [...], o que dificultou a realização de aulas práticas e impediu que os alunos explorassem plenamente ferramentas essenciais para sua formação.”
P3	“Negativos são muitos alunos pouco dar importância para a formação profissional, para muitos isso não passa de uma matéria desnecessária. Porém existe muitos colegas q contribui para essa falta de interesse. Pois não tem experiência na área (apenas formação) e não possui o essencial: didática.”
P4	“A falta de estruturas adequadas para o ensino prático, principalmente nos cursos de informática. Muitas escolas não tem o minimo de materiais para promover um ensino

	com eficiência”.
P5	“Negativa seria a falta de formação e informação sobre como lidar com um referencial que não condiz com a realidade daquilo que realmente temos de subsídios na escola.”
P6	“Uma vivência negativa é que os próprios estudantes questionam alguns conteúdos abordados e gostariam que os preparassem para o que irá cair no vestibular e Enem.”
P7	“Como evidência negativa ressalto o desinteresse dos estudantes quando o tema proposto não aborda uma área de atuação profissional.”
P8	“Em alguns conteúdos, a falta de interesse do aluno acaba interferindo no processo.”
P9	“Por não ter um material de apoio fica nas complicado para preparar as aulas”
P10	“Imposição de IF aos professores. Ou você pega ou fica sem carga horária.”
P11	“Profissionais que não aplicam o itinerário como deve ser aplicado.”
P12	“Lotação em UC que não seja da área de formação causa desgaste.”
P13	“A falta de materiais didáticos e/ou publicações.”
P14	“Não a apoio pedagógico para ministrar as aulas”
P15	“Encaminhamento de uniformes personalizados”
P16	“A falta de interesse dos alunos.”
P17	“Falta de material se apoio”
P18	“Falta de laboratório”
P19	“Não sei dizer”
P20	“Não tenho”
P21	“Nao tenho”

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação a esse questionamento, nota-se que 3 professores afirmam não terem experiências negativas na docência dos itinerários. Quanto aqueles que relataram alguma (s) dessas experiências conforme Silva (2007, p. 39) pontua que, pode ser analisada por meio de uma abordagem, que concentra na experiência vivenciada, no "mundo da vida", bem como a contrapartida às abordagens puramente técnicas. Sob essa ótica, o currículo é visto como um elemento que provoca reflexões sobre experiências que o devem ser consideradas triviais.

Pinto e Nascimento (2021) corrobora que, a abordagem apresentada nas participações é espelhada as interações sociais dentro do contexto escolar, formando um conjunto de saberes a ser compartilhado através da prática de ensino.

Por intermédio das participações dos respondentes no que tange à questão 16, foi observado que três participantes não responderam essa questão. Já os participantes P1, P2, P4, P5, P9, P13, P14, P17 e P18 evidenciaram a “falta de recursos”. Como já afirmado

anteriormente, a escassez de infraestrutura, de capacitação e de apoio pedagógico, aliada ao desenvolvimento da carga horária e da sua complexidade nas ações dos IF, tem gerado um cenário de desânimo e cansaço entre os docentes (Fernandes *et al.*, 2024).

Compreende-se que, frequentemente, a questão de falta de recursos não reside apenas nos conteúdos, mas nas metodologias empregadas pelos professores, que muitas vezes não adotam abordagens didáticas que atraiam a atenção dos jovens. Ademais, há uma carência de recursos didáticos e de infraestrutura que poderiam tornar o ensino mais envolvente, especialmente através da utilização de tecnologias (Reyes, 2020).

Apesar disso, é fundamental reconhecer a limitação das capacidades de inovar, questionar e propor soluções para os complexos desafios que a sociedade contemporânea apresenta. Nesse contexto, as instituições de ensino lidam com a escassez de recursos essenciais para proporcionar uma educação científica e tecnológica de excelência, o que agrava as desigualdades no acesso à educação e compromete o fomento ao pensamento crítico entre os estudantes (Gomes *et al.*, 2024).

Por outro lado, os participantes P3, P7, P8 e P16 notaram “falta de interesse dos estudantes”, salientando o fraco desempenho dos estudantes nos exames de avaliação externa de larga escala que fazem parte do SAEB, mencionado na Figura 4 desta pesquisa. Além disso, a pouca atratividade do NEM é atribuída a um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não estabelece um diálogo efetivo com a juventude, deixando-a confusa e insegura, com o setor produtivo e com as necessidades do século XXI (Imbernón, 2011).

No entanto, apesar das metas de modernização, essa flexibilização do currículo tem gerado debates acalorados entre os docentes, acadêmicos e a sociedade civil, especialmente no que diz respeito às suas consequências para a formação científica e crítica dos estudantes. A fragmentação curricular, com foco em itinerários técnicos, é considerada um fator que pode prejudicar o desenvolvimento de uma educação integral e reflexiva, que transcenda a mera aplicação de conhecimentos práticos (Gomes *et al.*, 2024).

Tais críticas se tornam ainda mais relevantes em contextos marcados por desigualdade social e educacional, onde muitas instituições carecem de infraestrutura necessária para oferecer a variedade de itinerários estipulados pela legislação, aumentando assim as disparidades regionais e comprometendo a qualidade da formação disponibilizada (Gomes *et al.*, 2024).

Diante disso, os participantes P7, P10, P11 e P12 destacaram que a desvantagem dos IF reside na “atuação fora da área de formação” e no fato de lecionar nessas áreas apenas para “cumprir a carga horária” e não conseguir “acompanhar as propostas”. Entre os

principais fatores apontados para essa insatisfação, incluem a insuficiência de recursos apropriados para a aplicação das novas disciplinas e a limitada formação oferecida aos docentes (Fernandes *et al.*, 2024).

Imbernón (2011) faz uma contribuição a esse respeito.

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos. [...] O enfoque que considera o professor como um mero executor do currículo adormece um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico. (Imbernón, 2011, p. 23).

Dessa maneira, os participantes P19, P20 e P21 responderam que “não sabe dizer os pontos negativos dos itinerários formativos”. Desta forma, a proposta dos IF se baseia na insatisfatória performance do elevado índice de desistência entre os estudantes nessa etapa escolar, podendo ser vista como resultado de um currículo desenvolvido sem o comprometimento adequado aos anseios do processo educacional. Imbernón (2011), então, aponta que o professor é frequentemente tratado como um mero técnico, desprovido de voz em sua área de atuação.

Apesar do intuito da reforma ser solucionar esses problemas, a Reforma foi, novamente, elaborada, sem considerar as necessidades daqueles que realmente usufruem das propostas sugeridas (Ferretti, 2017).

Questionou-se, em sequência, se os professores já tinham participado de alguma formação continuada que complementasse o suporte para o planejamento e a condução das aulas nos componentes curriculares do IF.

Dessa forma, 13 dos participantes confirmaram que já vivenciaram experiências em formações que contribuem para as atividades ligadas aos IF. Em contrapartida, 7 deles não tiveram envolvimento em nenhum tipo de formação continuada que abordasse esses itinerários. Ademais, um dos respondentes indicou que não se lembra de ter participado de qualquer formação continuada relacionada a esse assunto, e dois escolheram não responder a esta pergunta. Apresenta-se o Gráfico 31.

Gráfico 31 - Participação em formação continuada acerca dos Itinerários Formativos (IF)?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Assim, conforme o Artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2020), a Formação em Serviço “precisa proporcionar aos docentes a chance de aprender em colaboração com seus pares, [...] trocando experiências e conhecimentos previamente adquiridos” (Brasil, 2020).

Contudo, para que possam realizar um bom desenvolvimento com as propostas dos IF, as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos docentes da REE do Estado de MS precisam reforçar a oferta e o apoio, tendo a habilidade de suprir as deficiências que alguns docentes enfrentam em seus percursos de aprendizado.

O processo contínuo, reconhecendo, alinhando-nos à perspectiva de García (1999, p. 112), que essa formação vai além do simples "aprender a ensinar". Inclui-se, portanto, a formação inicial, a iniciação e a formação continuada, cada uma delas carregando suas próprias "exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais e psicológicas".

Em virtude da insuficiência da visão dinâmica e contínua da formação docente, é notoriamente escassa a formação adequada para sua evolução profissional. Essa evolução deve englobar não apenas a formação inicial, mas também a continuidade dos processos de aprendizagem e a adaptação ao longo da trajetória na docência. Tendo em vista que, a formação ofertada não preenche todas as lacunas de dúvidas e inseguranças (Costa; Ferreira, 2024)

A formação continuada trata-se de um processo organizado, sistemático e intencional, visando reconhecer a importância da formação permanente durante a prática, uma vez que esse momento integra a construção do conhecimento dos docentes, sem perder a estrutura de formação (Imbernón, 2011).

Confirmando-se essas considerações, Freire (1996, p. 18) expõe um extenso e profundo processo reflexivo acerca da relevância da análise crítica da atuação dos docentes e dos conhecimentos essenciais que subsidiam o processo de formação, ao destacar que: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, ressalta-se a relevância da análise e reflexão sobre os conhecimentos que os docentes recriam durante sua atuação. Por isso, indagou-se, na opinião dos respondentes, se a formação colaborou para sua atuação profissional. Segue o Quadro 19.

Quadro19- Impacto da formação continuada para sua atuação profissional?

“Sim”	3 respondentes
“Muito”	2 respondentes
“Foi de grande valia, pois, naquele momento não tínhamos muitas informações de como atuar.”	1 respondentes
“Especificamente para os itinerários nunca participei!”	1 respondente
“Um pouco, muito superficial.”	1 respondente
“Sem dúvida colaborou muito”	1 respondente
“Colaborou bastante”	1 respondente
“Com certeza”	1 respondente
“Ótima”	1 respondente
“Sim”	2 respondentes
“Não”	1 respondente

Fonte: elaborado pela autora, coletado da base de dados da pesquisa (2024).

Constata-se que 14 respondentes, a maioria deles, afirmaram que a formação continuada colaborou com sua atuação profissional visando colaborar com os conteúdos dos IF. Todavia, manifesta-se preocupação quanto à falta ou à carência da oferta da formação continuada que contemple os conteúdos dos IF promovidos pela REE. Considera-se fundamental a realização de atividades dinâmicas que permitam um melhor entendimento sobre os IF, tanto para os docentes quanto para os demais segmentos da equipe pedagógica, de modo a criar oportunidades que ajudem a suprir eventuais lacunas do fazer docente (Imbernón, 2011).

Imbernón (2011) ainda destaca que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma atualização em áreas científicas, pedagógicas e culturais, mas sim como um compromisso com o contexto social, promovendo o crescimento da organização das pessoas e da comunidade educacional.

Fávero e Tonieto (2010) afirmam que a formação contínua de professores é:

[...] o processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação. Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e avisa à construção permanente do “ser professor” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 56).

Sendo assim, verificou-se, ainda, conforme a formação acadêmica, se os participantes se sentiam preparados para atuar junto as propostas do IF. O Quadro 20 detalha as devolutivas dos respondentes que avaliam se o processo de formação foi válido ou não para os conteúdos direcionados para os IF. Vale ressaltar, que, dentre os 24 participantes, 2 não responderam essa questão.

Quadro 20 - Considerando sua formação acadêmica, você se sente preparado para atuar junto as propostas do IF?

“Sim”
“Me sinto preparado, porém preciso sempre estar estudando novas possibilidades, sou bem esforçada então não é um problema ir atrás de novos aprendizados.”
“Um pouco”
“Sim fortalece”
“Sim. Porém, o apoio da escola com os professores de itinerário é fundamental.”
“Sim, desde que seja no itinerário da área”
“Completamente.”
“Sim, completamente”
“Algumas vezes.”
Não respondeu essa questão

Fonte: dados da pesquisa (2024).

As devolutivas apresentam uma visão de preparo para lecionar nas propostas dos itinerários formativos onde um dos participantes indicam a necessidade de estudar com maior frequência reconhecendo a importância de continuar aprendendo. De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), um educador reflexivo é aquele que, ao fazer uma avaliação crítica de sua prática pedagógica, percebe áreas que podem ser aprimoradas e busca incessantemente novas oportunidades de atuação.

Essa perspectiva ressalta a relevância da formação contínua e da reflexão crítica para o avanço profissional dos docentes.

Para que os itinerários formativos do Novo Ensino Médio sejam efetivamente implementados, é essencial que a escola ofereça apoio contínuo aos educadores que atuam nessa modalidade. Smole (2022) destaca que em uma entrevista para o *site* Porvir que "o suporte da escola aos professores dos itinerários é fundamental para o sucesso na implementação dos itinerários formativos". A autora ressalta a importância de uma formação pedagógica especializada, além da integração dos itinerários com as disciplinas e a formação

geral básica, como elementos cruciais para superar os desafios na capacitação dos docentes e garantir uma educação de qualidade.

Conseqüentemente, visando verificar o reflexo da ação dos IF na identidade profissional docente, questionou-se se os IF fortalecem ou descaracterizam a identidade profissional deles. É fundamental que esse processo escute e valorize as vozes dos professores que propicie momentos para que eles possam refletir sobre suas concepções e crenças que fundamentam suas práticas; que evite seguir modismos ao aplicar novas metodologias de ensino; e que fomente a formação de uma comunidade docente que, de maneira colaborativa, dialogue e construa seus objetivos ao longo do tempo (Gatti, 2018).

Nessa perspectiva, para melhor compreensão e análise, do fortalecimento e o conhecimento da descaracterização da identidade profissional o quadro 21 contempla as contribuições dos respondentes.

Quadro 21: Você acha que os IF fortalecem ou descaracterizam a identidade profissional docente?

P1	“Fortalece”
P2	“Não”
P3	“Fortalecem sim, mas deveriam ser ofertadas mais cursos voltados a vivência momentânea dos alunos. Os jovens vivem um era totalmente digital, as vezes por falta de opção, acabam fazendo um curso que não tem vocação, apenas pelo fato de ser o ofertado no momento.”
P4	“Creio que deve ser melhor reformulado, existência de componente curriculares totalmente fora de contexto formativo.”
P5	“Descaracterizam, a partir do momento que os estudantes questionam sobre o foco da aprendizagem, na qual os estudantes de escola particulares estão preparados para o vestibular e Enem e sentem que os IF não tem essa proposta.”
P6	“Se for da area de formação, com certeza fortalecerá.”
P7	“Nao fortalecem, porém, nao descaracterizam. Intermedia.”
P8	“Não tenho opinião sobre isso.”
P9	“Servem de complemento.”
P10	“Os Itinerários Formativos (IFs) fortalecem a identidade profissional docente ao oferecer oportunidades de valorização e desenvolvimento contínuo. Eles permitem que os educadores aprofundem conhecimentos e pratiquem metodologias inovadoras, enriquecendo a experiência educacional.”
P11	“Fortalece por está conhecendo outros conteúdos. E desvia o perfil sim, por não estar proporcionando aperfeiçoamento.”
P12	“Fortalece, porém acabamos ministrando aulas sem ter um norte”
P13	“Sim”

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Ainda que se considerem as potencialidades e os benefícios da formação continuada para a construção da identidade profissional dos atuantes dos IF, fica claro que o docente

não pode ser submetido a ministrar conteúdos que fogem de sua formação inicial, como ressalta o respondente P3: “as propostas dos itinerários formativos fortalecem sua prática docente”, uma vez que suas experiências prévias devem ser levadas em conta na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Tardif (2002) afirma que "esses saberes não provêm das instituições de ensino ou dos currículos. Eles não se encontram estruturados em doutrinas ou teorias". Essa perspectiva ressalta a relevância de os educadores valorizarem e integrarem suas experiências práticas ao conhecimento teórico, reconhecendo a importância das aprendizagens adquiridas por meio de suas vivências.

Todavia, vale destacar a ponderação dos participantes P5 e P11, que apontam a descaracterização da identidade profissional docente, sendo evidenciada sua atuação nos IF, principalmente em se tratando dos conteúdos que caem nas avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): “Descaracterizam, a partir do momento que os estudantes questionam sobre o foco da aprendizagem, na qual os estudantes de escola particulares estão preparados para o vestibular e Enem e sentem que os IF não tem essa proposta”. O participante P11 afirma que o fortalecimento dar-se-á “por estar conhecendo outros conteúdos. E desvia o perfil sim, por não estar proporcionando aperfeiçoamento.”

Logo, visto que a proposta curricular se limita ao ensino baseado em competências, haverá dificuldades em estabelecer as condições essenciais para que os docentes consigam estabelecer uma visão integradora que forme cidadãos aptos a interagirem em sociedades complexas e multiculturais (Macedo, 2018 *apud* Aguiar, 2018).

Cabe pontuar que a estrutura vigente é inferior àquela estabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004, que almejava a total distinção entre a educação profissional e o ensino propedêutico adotado pelo governo do estado de Mato Grosso do Sul, conforme mencionado na página 39 desta pesquisa: “As UC estão conectadas aos Itinerários Formativos Propedêuticos - Itinerários de Formação, sendo disponibilizadas de forma semestral, oportunizando que o aluno faça sua escolha” (UC, 2021).

As contribuições desta questão tiveram como meta expor as ponderações se as formações realmente contemplam apoio para as ministrações das aulas dos IF, de modo a compreender de maneira mais aprofundada o conhecimento dos docentes sobre as propostas dos IF.

Contudo, favorecer ambiente propício à formação continuada direcionada aos docentes dos IF está baseado na relevância de se desenvolver estratégias adequadas que atendam às necessidades apresentadas nas escolas da REE. Para isso, é essencial que os

docentes façam parte desse processo, oferecendo suas contribuições em relação à metodologia, ao conteúdo e à periodicidade das ofertas de formação (Imbernón, 2011).

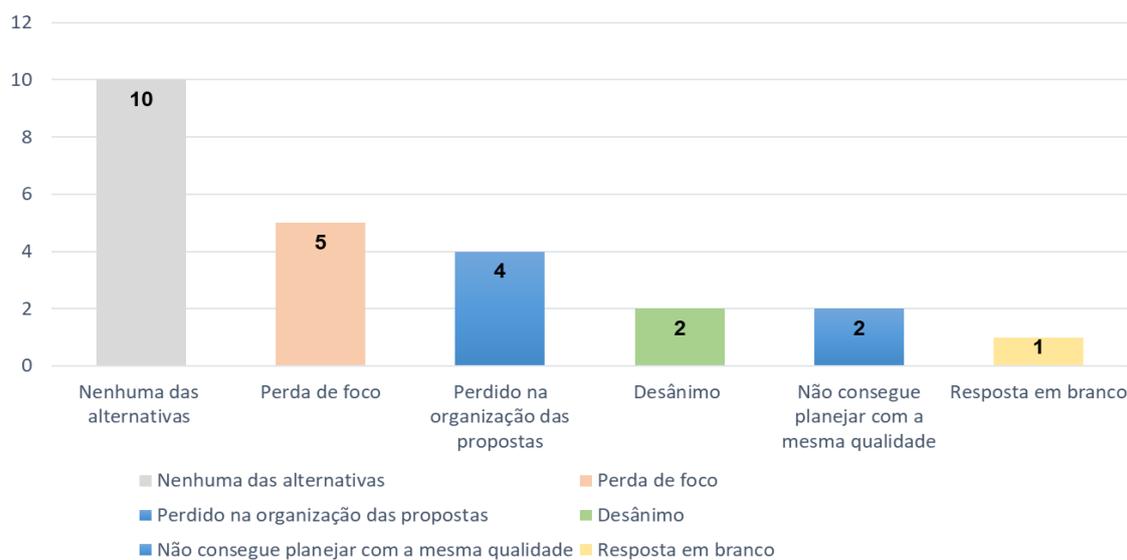
Dessa maneira, o participante P12 apresentou que “Fortalece, porém acabamos ministrando aulas sem ter um norte”. Frente a essa observação, ressalta-se que a configuração curricular do NEM traça, no entanto, que a formação profissional seja oferecida de forma concomitante à FGB, causando desconforto e dúvidas na comunidade escolar quando técnico e quando propedêutico, fugindo da formação inicial do docente. Ainda, essa ponderação convida a refletir que as “atividades realizadas por seus estudantes em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, sejam avaliadas e reconhecidas como parte da carga horária do ensino médio, tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, art. 17, § 12).

O participante P7 colaborou ao ressaltar que a atuação nos itinerários: “Não fortalecem, porém, não descaracterizam. Intermedia”. Neste contexto, os IF evidenciam como essa reforma pode contribuir para a superficialização e a precarização da atuação profissional docente.

Destarte, frente a essas ponderações, os diversos consensos começaram a impactar as práticas de formação continuada, tais como: a conexão entre teoria e prática; a valorização de uma postura mais analítica mediante as propostas do novo currículo; o estreitamento das relações entre a rede de ensino e a realidade escolar, e a relevância de considerar os saberes acerca do ensino e da aprendizagem. Destacam-se, ainda, algumas características, como: ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de ensino; duração estendida dos programas; alinhamento com as políticas públicas e os contextos locais, e envolvimento coletivo da comunidade escolar (Gatti *et al.*, 2019).

Ainda, identificamos se durante a atuação nas disciplinas dos IF houve alguma percepção negativa em relação ao seu desenvolvimento profissional. Esse questionamento seguiu de algumas alternativas para que os professores assinalassem, conforme observa-se no Gráfico da Figura 32.

Figura 32 - Ponto negativos no seu desenvolvimento profissional durante a atuação nos Itinerários Formativos (IF)?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse ínterim, após análise dos dados, ficou evidente que uma soma significativa de participantes (n=10) afirmaram não ter aspectos negativos sobre o seu desenvolvimento profissional.

Por seu turno, 5 respondentes evidenciaram a “perda de foco”, tratando-se de um processo de transformação que envolve um duplo subprocesso. Este é, ao mesmo tempo, a prática docente e relacional com as demandas traçadas no sistema de ensino e em sua trajetória docente, na qual visa avaliar o autoconhecimento profissional (Carrolo, 1997 *apud* Estrela, 1997).

Entretanto, mediante a participação dos respondentes, foi certificado que quatro participantes se sentem “perdido na organização das propostas”. De acordo com o que abordam Souza e Santos (2022), a formação da identidade do professor é um processo em constante transformação, englobando elementos tanto individuais quanto coletivos. Eles ressaltam que a identidade não é fixada, mas evolui ao longo da trajetória profissional, sendo moldada pelas vivências e ambientes em que o educador se encontra. Essa visão sublinha a relevância de um aprendizado contínuo que transcenda a simples aquisição de habilidades técnicas, incentivando uma análise crítica da prática de ensino.

Porém, 2 participantes ressaltaram “desânimo” no que consiste em analisar se o docente do IF deve ter apenas o conhecimento específico de sua disciplina ou se é necessário que ele assimile os conhecimentos adquiridos no exercício da sua prática. Portanto, trata-se

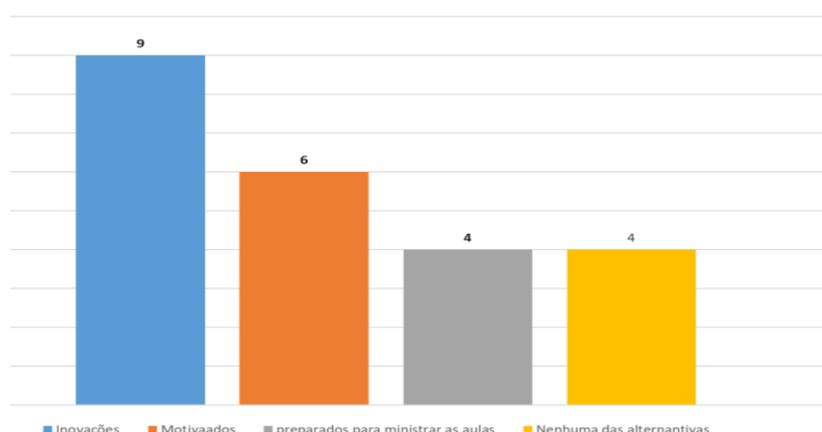
de um aspecto que depende do processo de ensino, mas, acima de tudo, vem descaracterizando o perfil profissional do docente (Nóvoa, 1995).

Portanto, buscando-se ainda conhecer os pontos negativos que os IF causam no desempenho da atividade docente, por meio da análise da pesquisa, 2 respondentes ressaltaram: “que não conseguem planejar com a mesma qualidade”.

Conforme Libâneo (1992), o planejamento escolar é uma atribuição do docente, abrangendo a estrutura e o gerenciamento das funções estabelecidas, além de sua avaliação e ajuste ao longo do processo de ensino. Ao se analisar a participação dos respondentes, percebeu-se a dificuldade de eles organizarem o trabalho pedagógico fora da sua área de formação. Diante dos desafios enfrentados pelas propostas dos IF, a elaboração de um planejamento se torna fundamental, já que é por meio dele que se estabelecem as ações, os recursos a serem empregados e as maneiras de realizar as avaliações.

A seção 3 também questionou aos docentes se, no decorrer da sua atuação, nas disciplinas dos IF, foi observado algum ponto positivo no desenvolvimento profissional deles. Essa questão foi organizada, igualmente à anterior de forma fechada. Para tanto, as devolutivas foram organizadas no gráfico da Figura 33.

Figura 33: Sua participação nas disciplinas do IF, você notou algum aspecto positivo em seu crescimento profissional?



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dentre as devolutivas, a maioria dos participantes (n=9) destacaram que, durante sua atuação nas disciplinas dos IF, perceberam “inovações” em suas práticas pedagógicas. Além disso, 6 participantes mencionaram que se sentiram “motivados” com as propostas e 4 dos participantes se sentiram preparados para ministrar as aulas. No entanto, nas respostas, 4

desses participantes escolheram a opção "nenhuma das alternativas", enquanto um respondente não respondeu a essa pergunta.

Nesse sentido, vale destacar que a formação do profissional docente assegura, conforme o art. 5º das DCN estabelecidas pela Resolução nº 2/CNE/2015, conhecimentos e práticas que conduzam “à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (Brasil, 2015).

Assim sendo, estimou-se verificar com os participantes, se esta seção contemplou, se as escolas da rede estadual possuem estrutura adequada para ofertar os IF. Portanto, entre os 24 participantes, 14 afirmaram que as escolas carecem de infraestrutura, enquanto 9 disseram que dispõem de tais estruturas.

De um lado, observa-se que as escolas vinculadas à rede estadual enfrentam um déficit em infraestrutura e condições adequadas que comprometem a qualidade do atendimento aos estudantes. Por outro lado, a implementação das propostas contidas na Lei nº 13.415 possui os desafios para concretizar a proposta curricular da escola de tempo integral, pois o investimento é superior ao disponibilizado atualmente, criando um problema para as escolas (Ferretti, 2018).

Assim, com o objetivo de compreender a perspectiva dos professores e identificar possíveis lacunas nas unidades escolares, encerrou-se a pesquisa com os docentes da rede estadual do município de Corumbá e as devolutivas foram organizadas no Quadro 22. Ressalta-se que quatro participantes não responderam essa pergunta.

Quadro 22– Lacunas nas unidades escolares para um melhor funcionamento dos IF

P1	“Aplicativos para empregar as atividades do ensino profissional”
P2	“Falta divisão correta dos itinerários, ambientes adequados como sala de informática, melhor escolha dos profissionais”
P3	“O problema não é a escola e sim o sistema. Os próprios estudantes questionam sobre essa disciplina. Querem se sentirem preparados para concorrerem com estudantes de escolas particulares, muitas vezes acabam não levando a sério a disciplina de IF.”
P4	“Estrutura”
P5	“Capacitação dos professores”
P6	“Faltam materiais e equipamentos para que as atividades sejam mais dinâmicas”.
P7	“Estrutura física”
P8	“As escolas ainda enfrentam desafios significativos para se prepararem para receber

	os Itinerários Formativos. Muitas instituições estão se esforçando, mas existem lacunas em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos. Enquanto algumas escolas se destacam com práticas inovadoras, outras precisam de suporte para integrar essas diretrizes. A implementação dos Itinerários Formativos exige uma mudança cultural na educação, envolvendo educadores, estudantes e comunidades. Apesar dos desafios, essa iniciativa pode ser uma oportunidade para as escolas evoluírem e melhorarem a qualidade da educação oferecida.”
P9	“Estrutura e materiais”
P10	“Falta divisão correta dos itinerários, ambientes adequados como sala de informática, melhor escolha dos profissionais”
P11	“Capacitação”
P12	“Estruturas adequadas, principalmente no quesito de aulas práticas.”
P13	“Melhor Estrutura nas escolas.”
P14	“Aplicativos para empregar as atividades do ensino profissional”
P15	“Materiais didáticos suficientes para o preparo das aulas.”
P16	“Materiais necessário para atender a demanda”
P17	“Algumas escolas faltam recursos”

Fonte Dados da pesquisa (2024).

A participação dos respondentes do quadro 22 revelou as principais deficiências estruturais, pedagógicas e organizacionais que as instituições enfrentam ao implementar os Itinerários Formativos (IF). Dentre os participantes, quatro deixaram a questão sem resposta, enquanto os demais destacaram diversos obstáculos.

Entre as respostas, sobressaíram a necessidade de aplicativos para otimizar as atividades do ensino profissional (P1 e P14), a falta de espaços apropriados, como salas de informática, e a inadequada divisão dos itinerários (P2 e P10). Além disso, foram mencionadas preocupações sobre a ausência de infraestrutura física adequada (P4, P7, P9, P12 e P13), a carência de materiais e equipamentos que poderiam tornar as atividades mais envolventes (P6, P15 e P16) e a insuficiência de recursos em algumas escolas (P17). Outro aspecto importante foi a demanda por formação continuada para os docentes que atuam nos IF (P5 e P11), visando assegurar uma preparação mais eficaz para os desafios apresentados pelo Novo Ensino Médio.

Levando-se em conta as devolutivas dos respondentes, nota-se que a implementação dos IF nas escolas da rede estadual em Corumbá acarreta o descontentamento que inevitavelmente surge no decorrer do exercício da função docente, mesmo sabendo que nem todas as escolas das redes públicas estaduais se tornarão de tempo integral. Ademais, pontua-se a necessidade de “materiais”, “estrutura” para o exercício do

trabalho docente, como também a contratação de novos docentes para atuarem nas áreas dos IF propedêuticos.

Ao se avaliar as necessidades educacionais, a infraestrutura física das escolas, as análises locais e regionais e o corpo docente, além de observar as outras devolutivas relevantes, acredita-se que o currículo escolar deve servir como um guia para estudantes, incentivando-os a refletir sobre questões e conhecimentos que representam os objetivos ideológicos do EM (Kuenzer, 2010).

No entanto, de acordo com o que os próprios docentes relataram, aqueles que estão na linha de frente e têm um profundo entendimento das propostas do currículo dos IF na rede pública estadual evidenciaram uma série de desafios, contribuindo para a desvalorização da sua profissão, na qual o currículo tenta tornar viável uma reforma que, apesar de ter boas intenções em teoria, se mostra problemática na prática.

Aponta-se, também, que as dificuldades encontradas no decorrer de sua atuação profissional se tornam rotineiras ao longo da trajetória docente, com o intuito de se alcançar (ou preservar) um elevado padrão de qualidade, tanto em relação ao conhecimento científico quanto ao saber pedagógico.

Entre esses fatores, destacam-se: a falta de sintonia entre a proposta pedagógica e a estrutura institucional da REE, em relação às novas dinâmicas culturais e às demandas sociais enfrentadas pelas mudanças do currículo; o distanciamento entre a identidade do docente e os sistemas de ensino da educação básica; a desvalorização do docente mediante as mudanças e as incertezas sobre os conteúdos que devem ser dominados pelos docentes, e a restrição da atuação docente em formação exclusivamente à regência na sala de aula, ignorando outras dimensões relevantes de sua prática profissional em relação às atribuições dos IF (Ferretti, 2018).

Por conseguintes, os docentes participantes da pesquisa que elencaram sua experiência com os Itinerários Formativos (IF) da Rede Estadual de Corumbá-MS têm opiniões variadas sobre a proposta. Entre os pontos positivos, evidencia-se a oportunidade de desenvolver as competências práticas e técnicas dos estudantes, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para a convivência social. Além disso, há uma valorização do protagonismo dos estudantes, que é estimulado por metodologias que integram teoria e prática, favorecendo assim uma formação mais completa.

Entretanto, surgem preocupações acerca das condições estruturais e pedagógicas necessárias para a implementação do IF. Um número significativo de professores destaca a falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, a ausência de infraestrutura,

como laboratórios e salas especializadas, além da necessidade de formação continuada que considere as particularidades dos itinerários. Esses aspectos dificultam a realização eficaz das atividades e comprometem a qualidade do ensino.

Quanto à atuação profissional, alguns educadores acreditam que os itinerários formativos podem reforçar sua identidade, proporcionando maior autonomia e a adoção de metodologias inovadoras. Contudo, muitos expressam sentimentos de despersonalização e desvalorização profissional, especialmente quando são forçados a abordar conteúdos que fogem de sua área de formação ou quando as atividades propostas não atendem às demandas dos alunos em relação a exames como o Enem. Além disso, a carga excessiva de trabalho, combinada com a necessidade de desenvolver materiais didáticos de forma autônoma e com o desinteresse de alguns alunos por conteúdos que não consideram relevantes, dificulta ainda mais a vida dos professores.

Essa situação ressalta a urgência de uma reestruturação curricular mais coerente. Embora muitos educadores reconheçam o potencial dos itinerários formativos para revolucionar a educação e se conectarem com as vivências dos estudantes, é claro que as condições atuais de implementação são inadequadas para alcançar essas metas. A pesquisa sublinha a importância de fortalecer o apoio institucional, investir em capacitação contínua e aprimorar a infraestrutura das escolas para assegurar uma experiência educacional efetiva e de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo visam resumir as principais contribuições, reflexões e os encaminhamentos que emergiram da pesquisa sobre a identidade profissional dos professores que atuam nos IF da rede pública estadual em Corumbá-MS. Ademais, procura-se enfatizar a importância deste estudo no âmbito educacional, reconhecendo suas limitações e sugerindo direções para investigações futuras.

O objetivo geral da pesquisa foi averiguar a perspectiva de professores atuantes nos IF quanto à identidade profissional docente. Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos i) identificar os critérios para a lotação docente nos componentes curriculares dos IF; ii) traçar o perfil dos docentes que atuam nos IF de escolas públicas estaduais da cidade de Corumbá-MS, e iii) analisar em que medida a proposta dos IF contribui para a formação da identidade profissional do docente.

Os dados coletados por meio dos questionários revelaram que a diversidade de perfis profissionais é uma característica marcante. Entre os participantes estavam bacharéis, tecnólogos e licenciados, todos enfrentando desafios comuns na implementação dos IF. A pesquisa destacou que a reorganização curricular e as novas exigências impostas pelo NEM resultaram em sentimentos de descaracterização e distanciamento da identidade profissional, especialmente devido à falta de suporte adequado e de materiais pedagógicos.

Entretanto, os resultados demonstraram que muitos docentes encaram a proposta dos IF como uma chance de transformar suas práticas e reconfigurar sua identidade profissional. Embora a adaptação à nova estrutura curricular seja desafiadora, ela possui o potencial de fomentar uma reflexão crítica sobre o papel do docente, além de valorizar as habilidades socioemocionais e técnicas essenciais para o ensino.

A pesquisa contribuiu significativamente para o campo educacional ao abordar uma temática ainda pouco explorada na literatura acadêmica, proporcionando subsídios para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Ao destacar a complexidade do processo de construção da identidade docente no contexto do NEM, o estudo reforçou a necessidade de formação continuada e suporte institucional aos docentes. Entre as limitações do presente estudo, destaca-se o foco geográfico restrito à cidade de Corumbá-MS, assim como a quantidade reduzida de participantes, o que indica a necessidade de expandir a pesquisa para outras regiões e contextos. Podendo ser ampliada para abranger entrevistas com os docentes visando analisar com mais profundidade o efeito das práticas docentes em

diferentes realidades de atuação profissional tanto no itinerário profissional quanto no propedêutico.

Para futuros trabalhos, acredita-se pertinente realizar comparativas entre estados e regiões do Brasil, além de estudos longitudinais que tracem a evolução da identidade docente ao longo do tempo. Além disso, há uma demanda crescente por pesquisas que tragam orientações práticas para os desafios enfrentados pelos docentes, como programas de formação continuada e melhores condições de trabalho.

Este estudo destaca a importância de se levar em conta as particularidades dos docentes envolvidos nos IF, reconhecendo-os como líderes essenciais em um cenário educacional em constante mudança. Que essa pesquisa sirva como um estímulo para novas reflexões e ações que ajudem a promover uma educação pública de excelência, em sintonia com as demandas e necessidades dos docentes e estudantes.

Referências

- ABREU, M.; CORDIOLLI, M. (Orgs.). **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional/PL no 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar; n. 436).
- ADRIÃO, T. M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, p. 8-28, 2018.
- ALVES, P. T. de A.; SILVA, S. A. da; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUDA, A. L. B. de; VIEIRA, G. S. Educação, pobreza e desigualdade social na BNCC e na proposta curricular da cidade do Recife. *Revista da ADED*, Recife, v. X, n. Y, p. Z-W, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/243546>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais Brasileira no trabalho docente. *In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO*, 6, Rio de Janeiro-RJ, 2006. *Anais*, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- ARAÚJO, R. M. de L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, Natal/RN, n. 34, vol. 08, p. 219-232, dez/2018.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. *In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e ao método. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Brasília, DF: Presidência da República, 1890. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.890**, de 1º de janeiro de 1901. Brasília, DF: Presidência da República, 1901. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911. Brasília, DF: Presidência da República, 1911. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Brasília, DF: Presidência da República, 1915. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-a**, de 13 de janeiro de 1925. Brasília, DF: Presidência da República, 1925. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Brasília, DF: Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 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 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1910.

BRASIL. Lei nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 1925.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 04 setembro 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e outras legislações correlatas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2024-07-31;14945>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Mapa**: memória da administração pública brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em: 29 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, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 109**, de 27 de maio de 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 6.840**, de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=600970>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&option=com_docman&view=download. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, Brasil. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 7 de maio de 2021. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, <https://www.in.gov.br> Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 <https://www.in.gov.br> Acesso em: 25 jan. 2025

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). Viver e construir a profissão docente. Lisboa: Editorial Pactor, 1997. p. 21-50.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. de L. R.; MORAIS, S. J. de O. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 93–117, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n1a2020-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748>. Acesso em: 16 jun. 2024.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2006. 231 p.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a luta pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p.11-37, jan./abr. 2012.

COLÉGIO PEDRO II. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Rio de Janeiro, 1838. p. 69. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 3 jan. 2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Período Imperial**. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imp%20erial.html>. Acesso em: 13 mar. 2024.

COSTA, M. T. de A. **Teorias do currículo**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017. 126 p.: il. Inclui bibliografia ISBN 978-85-387-6356-7.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da Dossiê: Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e252003, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100204&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2024.

Costa, J. L. L., & Ferreira, G. L. (2024). Desenvolvimento profissional: itinerários formativos e profissionais de licenciados em Ciências Biológicas de um Instituto Federal do interior do Brasil. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e11554. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-073>

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade** [en linea], v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009 [fecha de Consulta 30 de Abril de 2024]. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700005>. Acesso em: 11 abr. 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular** [livro eletrônico]: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2021. Bibliografia. ISBN 978-65-5555-138-9.

CURY, C. A educação e a educação e a formação do ser humano. 1.ed. São Paulo

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

DELVAL, J. Crescer e Pensar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, A. P. V. et al. **O ensino médio e o componente Curricular biologia**: a formação do educando à luz dos documentos legais brasileiros. Escola em Tempos de Conexões - Volume 02, p. 2197-2217, 2022. Editora Realize. <http://dx.doi.org/10.46943/vii.conedu.2021.02.115>.

DIAS, R. E.; PONCE, B. J. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, out./dez. 2015, p. 612-615. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

DIAZ, P.; PEREZ, T. (Orgs.). **Coordenação pedagógica**: identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, J. H. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São

Paulo: EDUSC, 1999.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **EDUCAR O EDUCADOR: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FAZENDA, I. C. A.. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro, efetividade ou ideologia**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, I. (org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, L. C. da S. L.; GONÇALVES, A. S.; VELOSO, T. M.; SILVEIRA, F. M. da; JANSEN, M. B.; REGES, D. R.; TRINDADE, J. S. O desafio da formação de professores para o novo ensino médio: o enfrentamento de lacunas formativas nos componentes curriculares. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e6302, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n11-052. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6302>. Acesso em: 9 dez. 2024.

FRIGOTTO, G. Entrevista. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto> . Acesso em: 26 jan.2025.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 1049-1064, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8dTXZ6QMytdf94XJbJ8WjPz/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A: 2000.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 11–28, dez. 2010.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 8 dez. 2024.

Gimeno S. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, N. L.; BEAUCHAMP, S. D. P.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, J. E.; SCHROEDER, T. M. R.; ZARDO, A. L.; OLIVEIRA, E. dos S. M.; SANTOS, M. dos. UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 19, n. 56, p. 444–463, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13913342. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/5641>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNANDES, P. R. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e58/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644434731. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 1º dez. 2024.
- Ramos, M. N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / M. N. Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.120 p.;23 cm. ISBN 978-85-363-1986-5.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES N., L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/978>. Acesso em: 14 maio 2024.

- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752–769, set. 2011.
- SMOLE, K. Itinerários Formativos: estudo contínuo e estratégias apoiam o trabalho docente. Porvir, 1 ago. 2022. Disponível em: <https://porvir.org/itinerarios-formativos-estudo-contínuo-e-estrategias-apoiam-o-trabalho-docente/>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- KUENZER, A. A. A ideologia no currículo escolar: desafios do ensino médio. São Paulo; Ed. Cortez, 2010.
- LERNER, D.. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEITE, E. A. P. *et al.* Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul. 2018.
- LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. *In*: LIBÂNEO, J. (Ed.). **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; SEABRA, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).
- LIMA, F. R. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 119, 2017. DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p119. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2608>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- LIMA, R. da S.; PEREIRA, S. P.; KANAANE, R. A construção da identidade do professor no contexto do ensino técnico integrado ao médio. **Bol. Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 37, n. 93, p. 322-352, jul. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2024.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso (Org.). Educação continuada. São Paulo: CEDES, 1995. p. [15-25].

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n. 3.776/2020**, [S. l.], 2018. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/0ce1e2d8edceff4b042584f000710054?OpenDocument&Highlight=2,3.674>. Acesso em: 12 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Educação. SED. **Resolução/SED nº 3.674**, [S. l.], 2020. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/0ce1e2d8edceff4b042584f000710054?OpenDocument&Highlight=2,3.674>. Acesso em: 12 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. SED. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de unidades curriculares**: versão preliminar, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/CATALOGO-PRELIMINAR.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

MATTOS, S. M. N. de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

Merriam, S.B. e Brockett, R.G. (1997) A Profissão e a Prática da Educação de Adultos: Uma Introdução. Jossey-Bass, São Francisco.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 449–463, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KRs83Wc3JtPgNnvYJGwqmJj/#>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resoluções CP 2024**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 05 set. 2024.

MONTEIRO, S. A. de S. (Org.). **Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432823/1/e-book-Fomacao-Docente-Principios-e-Fundamentos-2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 7 dez. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNSBURG, J. A. S. **Aprender, desaprender, reaprender: concepções e práticas da aprendizagem**. 2018. Especialização (Orientação Educacional EaD) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

Narrativas de histórias de vida, conhecimento de si e (auto)formação no curso de Pedagogia. *Revista Crítica Histórica*, v. 14, n. 28, dez. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 3 jan. 2025.

NEU, A. F.; MARCHESAN, L. J. de S. C. (Orgs.). **Construção da identidade profissional docente [recurso eletrônico]: formação, saberes e experiências**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 110p.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A.. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1992. p. 13-34.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. **O Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica**. *In: Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação, II*, 2015. Anais... Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PAPI, S. de O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

PACHANE, G. G. **Teoria e prática na formação de professores universitários**: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

PEREIRA, O. A. **Pedagogia de projetos**. Lorena: Instituto Superior de Educação da Fatea, 2004. Disponível em: <https://www.exemplo.com.br/pedagogia-de-projetos>. Acesso em: 07 dez. 2024.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 26 dez. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In.*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, S.; NASCIMENTO, L. M. M. do. Os itinerários formativos piauienses, currículo e ensino: um olhar pelo viés da política linguística. *Revista de Multidisciplinaridade*, v. 33, n. 33, p. 1–X, abr./maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26893/rm.v33i33.468>. Acesso em: 27 jan.2025.

PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica. **Revemat**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2014.

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-de-Educacao-MS.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 20 nov. 2023.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-88, jul./set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>. Acesso em: 15 abr. 2024.

REGO, F.; QUEIROZ, M.; MORAIS, P. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história no novo Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e276013, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782022000100306&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2024.

REGO, T. R. dos S.; QUEIROZ, K. M. de; MORAIS, A. L.B.S. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

REYES, L. G. T.; GONCALVES, S. da R. V. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. *Educ. PUC. Campinas*, v. 25, e204577, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932020000100201&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jan. 2025. Epub 11-Dez-2019. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out. 2017.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). Prefácio do prof. Francisco Iglésias. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-0245-9.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio 2020.

SALLES, F. C. **A formação continuada** em serviço. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 34, n. 2, p. 1-8, 30 set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3422995>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SAMPAIO, R. C.; NICOLÁS, M. A.; JUNQUILHO, T. A.; SILVA, L. R. L.; FREITAS, C. S.; TELLES, M.; TEI XEIRA, J. S. 2023. ChatGPT and other AIs will change all scientific research: initial reflections on uses and consequences. *SciELO Preprints*. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6686. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6686>. Acesso em: 09 mar. 2025.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/7KV2ie>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SANTOS, M. D. de S.; RODRIGUES, C. S. D. A relação entre o percurso formativo e a prática pedagógica docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://riec.univs.edu.br/index.php/riec/article/view/417>. Acesso em: 21 jan.2025.

SED. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. 21/11/2018. RESOLUÇÃO Nº 3, **Diário Oficial**, 21 nov. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

SED. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. 21/11/2018. RESOLUÇÃO Nº 3.800, **Diário Oficial**, 3 dez. 2020. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/cf74c4f52e9ee7cf04256ebe006ac65f/0ce1e2d8edceff4b042584f000710054?OpenDocument&Highlight=2,3.674>. Acesso em: 12 maio 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Guia de definição de oferta: critérios para escolha de itinerários. Mato Grosso do Sul: SED, 2022.

SEGAL, R. L. “Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades educacionais? **Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/geaufjf/2023/10/18/nova-publicacao-na-revista-educacao-em-foco-ufjf/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SILVA, E. P. da; CHAKUR, C. R. de S. L. A tomada de consciência da crise de identidade profissional em professores do ensino fundamental 1. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 2, n. 3, p. 221-241, jan./jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2009.v2n3.581>.

SILVA, J. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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**, v. 49, p. e271803, 2023. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, L. C. R. A; LEITE, M. A. Produção e o Ensino de História do Brasil e sua relação com os programas curriculares na Era Vargas (1930-1945). In: MANIERI, Dagmar; VIEIRA, Martha Victor; CESAR, Thiago Groh de Mello (Orgs.). **Narrativas históricas, ensino e práticas docentes**. Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2021, v. 1, p. 35-50. ISBN -978-65-5917-191-0 DOI -10.22350/9786559171910. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVA, M. S. P.; SILVA, E. P.Q. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 161-183, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019161>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos.

Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, D. O. dos. **A construção da identidade docente na escola**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 23, 21 jun. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2024.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 26 jun. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Bibliografia. 3ª reimpressão, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital: geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS. **Roteiro Prático das Eletivas** – Adaptado. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Unidades-Curriculares-Eletivas.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ipa (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010, v. 1, p. 13-22.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, Acesso em: 09 mar. 2025.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n. 18, p. 29-44, jun. 2005.

APÊNDICE A Questionário da pesquisa

Seção 1- Perfil formativo

Nesta seção tem por objetivo conhecer sua formação profissional.

2. Qual a formação inicial?

3. Onde formou?

4. Possui pós-graduação (Especialização)?

5. Possui pós-graduação (Mestrado ou Doutorado)?

6. Se sim, descreva se Mestrado ou Doutorado e em qual área.

7. Se não, possui pretende fazer?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Se sim, qual área gostaria de se especializar?

14. Descreva sua opinião sobre a proposta dos Itinerários Formativos (IF) no currículo do Novo Ensino Médio?

18. Se sim, na sua opinião, essa formação colaborou para sua atuação profissional?

19. Quanto tempo você disponibiliza para realizar o planejamento de aulas dos IF?

20. Considerando sua formação acadêmica, você se sente preparado para atuar junto as propostas do IF?

21. Você acha que os IF fortalecem ou descaracterizam a identidade profissional docente?

22. No decorrer da sua atuação nas disciplinas dos IF, você observou algum ponto negativo no seu desenvolvimento profissional?

Marcar apenas uma oval.

- Desânimo
- Não consegue planejar com a mesma qualidade
- Perda de foco
- Nervosismo
- Perdido na organização das propostas
- Nenhuma das alternativas
- Outro: Qual?

23. No decorrer da sua atuação nas disciplinas dos IF, você observou algum ponto positivo no seu desenvolvimento profissional?

Marcar apenas uma oval.

- Motivado
- Inovador
- Autoestima elevada
- Preparado para ministrar as aulas
- Nenhuma das alternativas
- Outro – Qual?
- Outro: _____

24. Na sua opinião, acha que as escolas estão preparadas para receber os Itinerários Formativos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

25. E se não, o que acha que falta?

Anexo A – Ofício de autorização da pesquisa



Ofício n. 7921/SUPED/GAB/SED/2023

Campo Grande/MS, 29 de Dezembro de 2023.

Senhora Professora,

Noticia-se o recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, datado de 21 de dezembro de 2023, mediante o qual se solicita autorização para a realização da pesquisa "A identidade profissional dos professores que atuam nos itinerários formativos na rede pública estadual no município de Corumbá-MS", a ser desenvolvida pela mestrand **Mishelly Ocuda Henrique de Lima Tinoco**, investigadora principal do projeto de pesquisa na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Campus do Pantanal – CPAN.

Destaca-se que o mencionado projeto de pesquisa possui como objetivo "investigar a identidade profissional docente dos professores atuantes nos Itinerários Formativos da rede estadual de ensino no município de Corumbá."

Assim, após apreciação da proposta, informa-se que esta Secretaria se manifesta **favoravelmente** à solicitação.

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento do projeto, para que seja possível sua realização:

- Por envolver profissionais da educação, **é necessário respeitar o calendário escolar estabelecido pela Resolução SED n. 4.239, de 6 de dezembro de 2024**, para solicitar a aprovação e o entendimento prévio dos envolvidos em todas as atividades que serão realizadas, bem como a autorização para a participação na pesquisa.

- Orienta-se o agendamento prévio e a aprovação do gestor escolar, visando preservar a rotina da instituição.

- Enfatiza-se a necessidade, vez que envolve seres humanos, que a pesquisa seja conduzida com a devida autorização do Conselho de Ética, por meio da Plataforma Brasil. Essa exigência reflete compromisso inalienável com a ética e o respeito aos direitos e ao bem-estar dos participantes;

- Ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias.

À Senhora
 MANDA DE MATTOS PEREIRA MANO -
 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMS/CPAN/UFMS
 Rodovia MS 141, Km 04, Saída para Ivinhema Caixa Postal 252
 CEP 79950-000 – NAVIRAÍ/MS

laborado por: fmalaquias

Este ofício possui anexo(s)

incaminhado ao(s) email(s): ppge.cpan@ufms.br, mishelly18@hotmail.com

Avenida Poeta Manoel de Barros, 1779, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ -

Assinado digitalmente por HELIO QUEIROZ DAHER:83468528191 - Hora do servidor: 29/12/2023 16:16:44
 Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código DF028E6DC na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	____/____/____



Ofício n. 7921/SUPED/GAB/SED/2023 - 2

Considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada, para informações adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3341-0462.

Atenciosamente,

HELIO QUEIROZ DAHER
Secretário de Estado de Educação
Assinado Digitalmente

Assinado digitalmente por HELIO QUEIROZ DAHER:83468528191 - Hora do servidor: 29/12/2023 16:16:44
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site www.edoc.ms.gov.br, e informe o código OF028E6DC na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	__/__/____

Anexo B - Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A identidade profissional dos professores que atuam nos Itinerários Formativos na rede pública estadual no município de Corumbá-MS

Pesquisador: MISHHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77324924.4.0000.0021

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.830.669

Apresentação do Projeto:

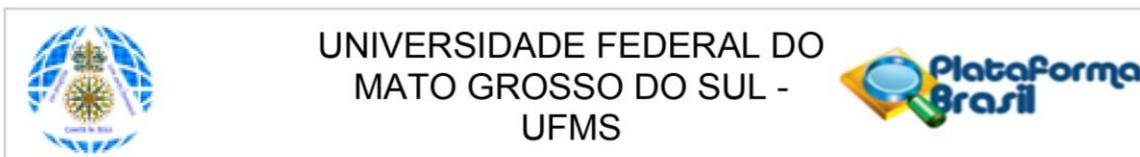
De acordo com a pesquisadora:

O processo educacional da educação básica passa, na atualidade, por momentos relevantes de mudanças. Para tanto, alega-se a busca em promover uma formação mais atrativa e fundamentada para os estudantes, com vistas ao mercado de trabalho (Brasil, 2018).

Nesse contexto, delineiam-se os Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2018; Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2021 (CRMS), ao longo do ensino médio a organização curricular surge como uma abordagem que visa ampliar as oportunidades de aprendizagem. Sendo assim, para Brasil (2018), levando em consideração os interesses e habilidades dos estudantes.

No entanto, a implementação dos IF necessita de mudanças relevantes na atuação do professor mediante ao processo de ensino e de aprendizagem. Imbernón (2006) já anunciava que o professor precisa (re) construir sua identidade junto às atuais mudanças. Sua trajetória profissional, seja inicial ou continuada, torna-se uma questão fundamental que visa estabelecer conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades no decorrer do exercício da sua função (Nóvoa, 2019). Sendo necessário reconhecer essa identidade para que esteja qualificado e preparado junto às atividades do IF. Nesse sentido, observa-se que os docentes que atuam nesses IF devem se (re) estruturar para atender as peculiaridades propostas no currículo dos IF.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.830.669

Diante do atual cenário, a compreensão da identidade profissional docente dos atuantes dos IF torna-se um tema relevante para investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar a perspectiva de professores atuantes nos Itinerários Formativos quanto à identidade profissional docente.

Objetivos específicos:

- Identificar os critérios para a lotação docente nos componentes curriculares dos Itinerários Formativos (IF);
- Traçar o perfil dos docentes que atuam nos IF de escolas públicas estaduais da cidade de Corumbá-MS;
- Analisar se a proposta dos IF contribui para a formação da identidade profissional do docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Com relação aos riscos, a pesquisadora salienta nesta segunda versão que o estudo possui riscos mínimos, dada a natureza dos riscos característicos do ambiente virtual como: violação da privacidade, socialização dos dados, acesso aos dados armazenados na nuvem. Para que isso não ocorra, após finalizar a coleta de dados, a pesquisadora assegura que será realizado um backup dos dados obtidos para o seu computador pessoal, sendo removido todos os registros das plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou armazenamento na nuvem. A referida coleta terá acesso protegido por senha, visando também garantir o anonimato dos participantes, e na análise dos dados será utilizado nomes fictícios. Outro risco apontado é a do participante não se sentir à vontade para responder as perguntas, diante disso será garantido de que ele não precise responder todas as questões, além de interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

No que diz respeito aos benefícios, a pesquisadora ressalta que a participação na pesquisa pode caracterizar um momento de ser ouvido sem julgamentos, bem como um espaço seguro para trazer as suas reflexões sobre suas necessidades formativas, além de contribuir com os

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.830.669

estudos sobre a identidade profissional dos professores que atuam nos Itinerários Formativos na rede pública estadual no município de Corumbá-MS. Sendo o seu relato muito importante para a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, a qual visa identificar possíveis fatores que possam influenciar na (re) construção da identidade docente dos professores atuantes no Itinerários Formativos (IF). A coleta de dados ocorrerá por meio de fontes primárias e secundárias, a fim de buscar compreender os critérios de lotação dos docentes nos componentes curriculares, de analisar se a proposta dos IF contribui ou não para a formação da identidade profissional do docente e como essas mudanças refletem em sua prática pedagógica. Portanto, o estudo está organizado em duas etapas, a primeira na consulta de dados secundários a serem consultados junto à Secretaria Regional de Educação e CRE do município de Corumbá e a segunda etapa compreende a aplicação de questionário online por meio do Google Forms composto por questões abertas e fechadas. Em relação ao parecer anterior, a pesquisadora atendeu a todas as recomendações. Vale ressaltar apenas a atenção para as datas do cronograma, considerando o despacho desse parecer, de modo que o início da coleta de dados deve ocorrer após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa, bem como incluir o envio do relatório final da pesquisa para o CEP como notificação, conforme já apontado no parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

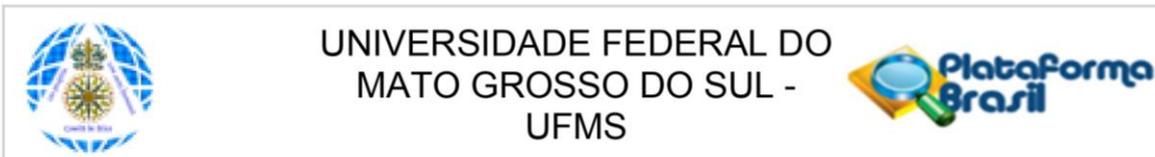
Os termos apresentados:

- Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos devidamente assinada;
- Termos de Autorização Institucional: apresenta a autorização da Secretaria Regional de Educação
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): apresenta
- Termo de Compromisso para Utilização de Informações de Banco de Dados (TCUD): apresenta

A seguir algumas considerações:

A pesquisadora apresentou o TCUD e fez as adequações necessárias no TCLE, conforme apontadas no parecer anterior.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.830.669

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

6) Legislação e outros documentos: Resoluções do CNS.

Norma Operacional no001/2013. Portaria no2.201 do Ministério da Saúde. Cartas Circulares da Conep. Resolução COPP/UFMS no240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

7) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

8) Informações essenciais à TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

9) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

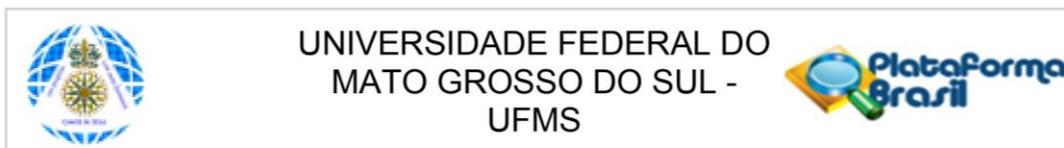
10) Relato de caso ou projeto de relato de caso? Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

11) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

12) Tramitação de eventos adversos

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros à Prédio das Pró-Reitorias à Hércules Maymone à 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.830.669

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

13) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

14) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

15) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

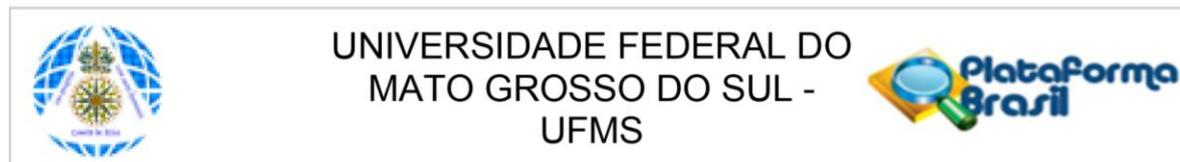
16) Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual Disponível em: <https://cep.ufms.br/orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual/>

17) Solicitação de dispensa de TCLE e/ou TALE Disponível em: <https://cep.ufms.br/solicitacao-de-dispensa-de-tcle-ou-tale/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274167.pdf	17/04/2024 08:44:48		Aceito
Outros	TCUD.pdf	17/04/2024 08:43:00	MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Outros	Carta.pdf	15/04/2024 20:20:27	MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/04/2024 20:19:35	MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/04/2024 20:13:49	MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA	Aceito

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 6.830.669

Folha de Rosto	doc.pdf	17/01/2024 14:44:49	MISHELLY OCUDA HENRIQUE DE LIMA	Aceito
----------------	---------	------------------------	------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 17 de Maio de 2024

Assinado por:

**Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros e Prédio das Pró-Reitorias e Hércules Maymone e 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br