

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Josilene Franco Pacheco

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO:
ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DO(A) ALUNO(A)**

Paranaíba/MS

2023

Josilene Franco Pacheco

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO:
ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DO(A) ALUNO(A)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Paranaíba - MS

2023

P119b Pacheco, Josilene Franco

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: itinerários formativos como proposta para o desenvolvimento integral do(a) aluno(a)/ Josilene Franco Pacheco. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

169f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Itinerário formativo. 4. Formação integral. I. Título. II. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves.

CDD 23. ed. - 373

JOSILENE FRANCO PACHECO

**Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio: Itinerários Formativos
como Proposta para o Desenvolvimento Integral do(a) Aluno(a)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 20/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora
Participação por videoconferência

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

Profa. Dra. Carla Busato Zanvadalli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Participação por videoconferência

Dedico este trabalho aos meus pais João e Angelina, por me ensinarem a ser forte e perseverante.

Ao meu esposo Amauri, por seu apoio, por sua proteção e por sua serenidade ao longo de toda caminhada, em especial, nos momentos em que o sentimento de medo e insegurança insistiam em me dominar.

Aos meus filhos Henry e João Miguel, que foram compreensíveis e pacientes nos momentos de ausência.

À minha irmã Claudia, que não somente oportunizou minha formação na graduação por meio de uma bolsa de estudos, como também me auxiliou, posteriormente, em minha pós-graduação *latu sensu*.

À minha sogra D. Sônia, que, além dos incentivos ofertados, cuidou de mim e do meu lar durante toda essa trajetória.

Aos meus amigos do coração (não vou dar nomes, são muitos), os quais me incentivaram e me fizeram acreditar que eu seria capaz.

Ao meu psicólogo Evaldo, que me ensinou a compreender as minhas emoções quando me fez refletir sobre as crenças de desvalores presentes em mim e me orientou a lidar com elas.

À minha orientadora Profa. Dra. Maju, pela generosidade e paciência e pelo acolhimento e respaldo para a produção dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Primeiramente, a DEUS, por me permitir chegar até aqui, por me fortalecer diante das dificuldades e, principalmente, por me fazer acreditar que seria possível a conclusão desse estudo.

Aos meus pais, responsáveis pela pessoa que sou.

Ao meu marido e aos meus filhos, que foram compreensivos com minha ausência, para que eu pudesse desenvolver esse árduo trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, carinhosamente chamada de Profa. Maju, primeiramente, por aceitar me orientar e, posteriormente, por acreditar em meu trabalho e ser paciente diante de minhas dúvidas e inseguranças.

Aos professores da Banca Examinadora, Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli e Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, que trouxeram indicações significativas para a melhoria desse trabalho.

À instituição de ensino Prof. Armando José Farinazzo e ao Centro Paula Souza (órgão mantenedor) por autorizarem a coleta de dados necessárias a realização desse trabalho.

Aos/às professores/as da universidade, que subsidiaram toda a fundamentação dessa pesquisa. As disciplinas trouxeram grandes contribuições na escolha do repertório teórico e nos processos metodológicos.

Aos/às colegas de trabalho, pela paciência e compreensão diante de minha ausência e reduzidas contribuições para as atividades profissionais, bem como pela parceria em aceitarem as trocas de aulas.

Aos/às meus/minhas alunos/as, que suportaram meus momentos de estresse e desabafos.

Aos colegas de mestrado que me auxiliaram nos esclarecimentos de dúvidas, no compartilhamento de materiais e na partilha de angústias.

Aos amigos e às amigas do coração, que, em diversas ocasiões, mudaram as datas de comemorações e viagens para que eu pudesse estar presente. E insistiam, incansavelmente, para estar presente nos momentos de lazer.

RESUMO

O mundo vive em constantes transformações nos mais variados âmbitos; e os acontecimentos históricos contribuem para isso. Essas alterações estão presentes, por exemplo, nas políticas públicas e educacionais, assim como nas questões de desigualdades de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e cor. Apesar das mudanças positivas ocorridas nessas áreas, estamos longe da situação ideal. Diante desse cenário, o ambiente escolar atual parece manter um comportamento omissivo no que tange a todos esses aspectos, uma vez que são as políticas educacionais que regem a instituição. Pensando nisso, a presente dissertação traz o resultado da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade. Tal estudo tem como objetivo central analisar de que forma o currículo – mais especificamente os Itinerários Formativos¹ dentro da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – pode contribuir para uma Formação Integral² dos estudantes do Ensino Médio em uma escola pública. A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Nível Médio do Estado de São Paulo com uma equipe de docentes (100%) que trabalha diretamente com os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio. Em relação à metodologia adotada, utilizou-se, no processo de investigação, o método dialético. Já nas etapas da pesquisa, foi empregada a pesquisa de campo e os instrumentos definidos foram a pesquisa bibliográfica e análise de documentos (pesquisa documental), auxiliados pela aplicação de questionário semiestruturado. A análise dos resultados, por sua vez, deu-se por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC). Ao término da pesquisa, constatou-se que não há evidências suficientes que comprovem que os Itinerários Formativos são capazes de promover uma formação integral e, portanto, promotora do desenvolvimento de um(a) aluno(a) autônomo(a), permeado(a) por condutas de respeito às diferenças que colaboram, conseqüentemente, com a igualdade social e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. De tal modo, conclui-se que a BNCC traz em seus dizeres mais uma vez uma retórica manipuladora, pois o seu objetivo implícito é o desenvolvimento econômico. Além disso, a educação pública está a serviço de uma ideologia neoliberal, a fim de manter o poder centralizado nas mãos de uma pequena minoria burguesa.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Políticas Educacionais. Itinerário formativo. Formação Integral.

¹ Itinerários formativos são os caminhos possíveis que um estudante pode seguir durante sua trajetória acadêmica e de formação (TEIXEIRA, LEÃO, DOMINGUES e ROLIM, 2019).

² O conceito de Formação Integral, no qual a pesquisa está embasada, refere-se ao da pedagogia Histórico-crítica. A partir de Galvão (2019), recorre-se a uma prática que desenvolva toda potencialidade humana, considerando, inclusive, todo o desenvolvimento social. E para que isso se dê forma plena, é preciso uma apreensão teórica e prática.

ABSTRACT

The world lives in constant transformations in the most varied areas. Historical events demonstrate several moments that denote these changes in terms of public and educational policies, in addition to issues of gender, class, sexuality, ethnicity, race and color inequalities. Despite the changes that have taken place, we are far from the ideal situation. The current school environment seems to maintain a silent behavior regarding all these aspects, since it is the educational policies that govern this institution. This dissertation brings the result of the Master's research in Education developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research Curriculum, teacher training and diversity. With the objective of analyzing how the curriculum, more specifically the Formative Itineraries within the new National Common Curricular Base – (BNCC), can contribute to the Integral Formation of High School students in a public school. The research was carried out in a Public High School in the State of São Paulo, and the research participants are more specifically 100% (one hundred percent) of the teaching staff who work directly with the Training Itineraries in the three grades of High school. In the investigation process, the dialectical method was used. As research stages, field research was used and the defined instruments were bibliographical research, document analysis (documentary research), aided by the application of a semi-structured questionnaire. The results were analyzed using the Content Analysis (CA) technique. At the end of the research, it was found that there is not enough evidence to prove that the Training Itineraries are capable of promoting an integral formation, and, therefore, promoting the development of an autonomous student, permeated by behaviors of respect for differences and, thus, collaborating with social equality and the development of a fairer society. In such a way, it is concluded that the BNCC brings in its sayings, once again, a manipulative rhetoric, since its implicit objective is economic development. And public education is at the service of a neoliberal ideology in order to keep centralized power in the hands of a small bourgeois minority.

Keywords: Education. High school. Educational Policies. Training itinerary. Comprehensive Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenvolvimento de uma análise	32
Figura 2 - Organização do Ensino Médio por área de conhecimento.....	63
Figura 3: Matriz Curricular de Ciências Exatas e Engenharia.	80
Figura 4: Matriz Curricular de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.	81
Figura 5: Carga horária do Ensino Médio Propedêutico 2019	82
Figura 6: Ementa Língua Portuguesa - Ciências Exatas.	91
Figura 7: Ementa Língua Portuguesa - Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.	91
Figura 8: Itinerário Formativo Ciências Exatas e Engenharia.....	92
Figura 9: Itinerário Formativo Linguagens, Ciências Humanas e Sociais	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo das Competências e Habilidades	79
Quadro 2: Relação de indicadores e categorias de análise dos dados da pesquisa.....	94
Quadro 3: Carga horária de formação continuada sobre a BNCC.....	114

SIGLA

AC – Análise de Conteúdo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBE – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselhos Estaduais de Educação

CETEC – Centro Estadual Tecnológico

CFE – Conselho Federal de Educação

CNB/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CPS – Centro Paula Souza

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual. O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero, camponeses, pessoas com deficiência, entre outros.

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLC – Projeto de Lei Complementar

PTD – Planos de Trabalho Docente

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos	37
Tabela 2: Comparativo das Cargas Horárias Propedêutico x Itinerários	83
Tabela 3: Percentual de redução da carga horária dos componentes no ensino médio com itinerários formativos.	84
Tabela 4: Disciplinas comuns nos diferentes itinerários, por série.....	89
Tabela 5: Disciplinas comuns nos diferentes itinerários e em diferentes séries.....	89
Tabela 6: Questões do grupo Conhecimento e nível de preparação para ministrar as aulas....	95
Tabela 7: Expectativas sobre o Novo Ensino Médio	96
Tabela 8: Respaldo para o desenvolvimento das aulas.	98
Tabela 9: Avaliação pela “não existência” de modelos.	101
Tabela 10: Planejamento com a equipe.....	102
Tabela 11: Preparo para o desenvolvimento da nova proposta.	106
Tabela 12: Avaliação das primeiras aulas.	107
Tabela 13: Avaliação das aulas atualmente.....	109
Tabela 14: Questões da categoria Replanejamento e Formação Continuada.....	111
Tabela 15: Replanejamento e reorganização.....	113
Tabela 16: Formação continuada.....	114
Tabela 17: Opiniões sobre as formações.....	115
Tabela 18: Questões da categoria Itinerários e respeito às diferenças e desenvolvimento da autonomia e criticidade.	117
Tabela 19: Discussões em torno das diferenças de gênero, classe, raça, cor, etnia.....	118
Tabela 20: Desenvolvimento da autonomia e criticidade.	120
Tabela 21: Combate ao desrespeito as diferenças.	123
Tabela 22: Práticas que combatem às diferenças.	125
Tabela 23: Questões da Categoria Cumprimento das Competências e Habilidades.	126
Tabela 24: Cumprimento das competências e habilidades.....	126
Tabela 25: Questões da categoria Formação Integral.	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Caminhos metodológicos da Pesquisa	21
1.1 Procedimentos e Técnica de Análise de Conteúdo - AC	29
1.2 Do campo da pesquisa e participantes	34
2. CURRÍCULO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO INTEGRAL	39
2.1 Concepções e trajetórias do currículo.....	39
2.1.1 Bases Legais para Ensino Médio no Brasil	47
2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio	51
2.2.1 Itinerários Formativos	60
2.3. Currículo Paulista.....	65
2.4 Formação do(a) professor(a) e o sucesso educacional.....	70
2.5 Escola da diferença e desigualdade	73
3. ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO	78
3.1 Procedimentos para análise, inferência e interpretação de dados	78
3.2 Dos Planos de Cursos	78
3.2.1 Ementa dos Componentes Curriculares	88
3.3 Dos resultados obtidos com o questionário	92
3.4 Descrição das categorias.....	94
3.4.1 Indicador: Conhecimento e nível de preparação para ministrar as aulas.....	95
3.4.2 Indicador: Replanejamento e Formação continuada	111
3.4.3 Indicador: Itinerários e respeito às diferenças e desenvolvimento da autonomia e criticidade	116
3.4.4 Indicador: Cumprimento das Competências e Habilidades.....	126
3.4.5 Indicador: Formação Integral	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	141
ANEXO A	148
APÊNDICE A	154
APÊNDICE B	157
APÊNDICE C	160

INTRODUÇÃO

Cada um de nós é exatamente as nossas vivências. Construimo-nos a partir das nossas alegrias e tristezas, dos nossos erros e acertos, dos nossos sucessos e frustrações e, principalmente, das oportunidades que tivemos. Se nos faltam oportunidades, falta-nos a possibilidade de nos construir melhores e menos alienados.
Minha autoria.

Há exatamente 17 anos dei início à minha carreira docente em uma escola pública Profissional de Nível Médio do Estado de São Paulo. Devido à inexperiência profissional e a uma leitura bastante simplista sobre as Políticas Educacionais, meu olhar – pouco ou quase nada crítico e reflexivo – não captava as intenções subentendidas em tais políticas. A partir dessa pequena descrição, questiono-me: será essa a real intenção das políticas educacionais? Seria esse o perfil ideal de formação dos(as) alunos(as)? A quem interessa esse perfil de formação? Por que uma formação integral e crítica não deve ser o interesse de uma sociedade democrática?

Todos esses questionamentos, infelizmente, só começaram a fazer parte de mim na fase adulta e após alguns anos de experiência como docente. No entanto, o que fez essa prática se acentuar, de fato, foi meu ingresso no mestrado em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba. Nesse momento, iniciou-se minha transformação como uma pessoa emancipada socialmente e capaz de pensar além do evidente. Esse atraso em minha forma de observar o mundo se deve, provavelmente, ao fato de não me ter sido oportunizada, ao longo do meu percurso educacional, uma educação que promovesse o despertar no ato de pensar e, certamente, o caráter alienante esteve presente nesse processo. Por tal razão, quando avalio o meu próprio desenvolvimento psíquico e a minha construção pessoal, passo a questionar os processos educativos atuais, procurando perceber suas intencionalidades.

Ao me perceber diferente, também compreendi que essa oportunidade – responsável por me fazer expandir o pensamento – não é alcançada pela maioria das pessoas e, lamentavelmente, não alcança sequer os profissionais da educação. Esses profissionais não têm disponível em suas formações a utilização de uma lógica metodológica, a qual relaciona o lógico e o histórico e cujas características se apresentam como método educativo de grande potencial em suas formações. O uso dessa ferramenta, conseqüentemente, alcançaria nossos(as) alunos(as) em sala de aula.

Ademais, essa pesquisa me fez observar o quanto as pessoas olham com inocência para as políticas públicas e educacionais e desconhecem o poder que a opinião pública exerce na sociedade. Logo, não reconhecem a força transformadora que têm em mãos.

A partir disso, quero reforçar que a iniciativa para o meu ingresso no mestrado se deu em um processo bastante longo e permeado por muita insegurança, uma vez que desenvolver uma pesquisa científica, no Brasil, exige esforços que vão além do âmbito intelectual. Há, portanto, aspectos que se referem a todo o respaldo necessário para se dedicar a essa atividade, tais como o financeiro, o emocional e o logístico, pois, na maioria dos casos, é preciso trabalhar concomitante ao desenvolvimento das atividades. Atrelado a isso, existem as responsabilidades enquanto mãe ou pai, esposa ou esposo, filha ou filho, por exemplo.

Não posso deixar de mencionar que o medo de fracassar no ingresso e na manutenção no programa de mestrado teve um peso bastante significativo. Porém, estar inserida no ambiente escolar e em contato com profissionais da educação que trilhavam o mesmo caminho foram fundamentais em minha tomada de decisão.

Aos poucos, o desejo de mudança foi desabrochando e, hoje, avalio que toda a trajetória foi transformadora. Certamente, não sou a mesma de quando tudo começou. Considero-me uma pesquisadora mais madura e confiante se comparada à minha versão anterior. Além disso, as minhas inquietações, como discente crítica e reflexiva, têm refletido no âmbito pessoal e, sobretudo, no âmbito profissional, uma vez que a vontade de promover esse despertar nos estudantes se faz cada vez mais presente. Inclusive, alegro-me com a manifestação de uma turma do Ensino Médio, que me sugeriu lecionar aulas de sociologia, graças aos debates realizados em sala de aula os quais geraram discussões valiosas e promoveram interação e *feedbacks* significativos.

Em relação à escolha do tema desenvolvido nesta pesquisa, alguns questionamentos surgiram no decorrer das disciplinas cursadas no mestrado, ainda na etapa como aluna especial. Concomitantemente, por estar diretamente envolvida com a educação básica e com a implantação de uma nova política educacional para o Ensino Médio, os Itinerários Formativos no Ensino Médio passaram a ser o alvo do meu interesse.

Apesar dos progressos alcançados historicamente no âmbito social, cultural e tecnológico, por exemplo, eles estão longe de serem considerados ideais, pois ainda existem problemas que evidenciam às diferenças, tais como o desrespeito, a violência e a desigualdade no acesso à educação e em algumas profissões. De acordo com Louro (1997), a desigualdade

é promovida, principalmente, no campo social, visto que é nele que se constrói e se reproduz as relações de desigualdade entre os sujeitos.

Ao pensar a educação como uma oportunidade de Formação Integral, é preciso atrelá-la aos aspectos da diferença e da desigualdade social. Sendo a escola um espaço de construção social, cultural e histórica, ela deve não somente colaborar para o desenvolvimento de indivíduos críticos e emancipados, bem como ser um local no qual a igualdade deve ser promovida. Contudo, o ambiente escolar atual, ao estar envolto por condutas e padrões pré-estabelecidos ao longo da história, mantém um comportamento aparentemente omissos em relação às questões da diferença.

Segundo Bourdieu (2012), em sua obra *A dominação masculina*, esses padrões enraizados vêm de uma cultura machista. Ele evidencia que a força da ordem masculina dispensa justificção, e a sociedade confirma esse posicionamento e perpetua a dominação do homem em face da mulher.

Para tanto, discutir o Ensino Médio com Itinerário Formativo, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de analisar e identificar práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral do(a) aluno(a) e respeito às diferenças é o propósito principal da pesquisa aqui apresentada. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 14):

[...] a educação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Ao observar esse conceito sob a perspectiva marxista, na qual essa pesquisa se apoia, é preciso que se compreenda que ela está focada no desenvolvimento de toda potencialidade humana, ao passo que se considera o crescimento de toda a sociedade, superando a divisão dos bens sociais produzidos historicamente. Dentro da concepção histórico-crítica, a integralidade apresenta-se contra uma sociedade fragmentada e de indivíduos alienados e fundamenta-se como luta política na qual se busca a transformação social. Portanto, se comparada à fundamentação descrita na BNCC, que se concilia com a perspectiva neoliberal, as concepções se apresentam antagônicas.

Diante desses fatos, percebe-se que um dos principais problemas que se apresenta como fator crucial para a manutenção das diferenças no ambiente escolar é o currículo, o qual engessa e padroniza a organização e a condução das atividades escolares, tirando a autonomia da escola na organização do trabalho frente à realidade de cada unidade de ensino. Não obstante, a nova BNCC traz uma proposta curricular baseada em áreas de conhecimentos e

trabalhos baseados em projetos. O Itinerário Formativo sugere que as escolas construam seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando i) as características de sua região, ii) as culturas locais, iii) as necessidades de formação e iv) as demandas e aspirações dos(as) estudantes. Desse modo, o Itinerário Formativo é reconhecido como ferramenta estratégica para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio e possibilita opções de escolha aos(as) estudantes, a saber:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- Formação técnica e profissional.

A partir dessa argumentação e adotando os Itinerários Formativos como objeto da pesquisa aqui apresentada, a questão *Os Itinerários Formativos na acepção dos docentes de uma escola pública podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio?* norteia a condução do trabalho.

Considerando o questionamento acima, o objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma o currículo, mais especificamente os Itinerários Formativos dentro da nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC, pode contribuir para uma Formação Integral dos estudantes do Ensino Médio em uma escola pública, bem como cooperar na mudança de comportamento no ambiente escolar quanto às questões de desigualdades e de combate ao desrespeito e às diferenças.

Partindo desse pressuposto, determinam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a acepção de educação/formação integral presente na BNCC e no currículo paulista etapa Ensino Médio;
- Compreender (desvelar) as Competências e Habilidades descritas na nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC, avaliando aspectos que possam contribuir para uma Educação/Formação Integral do(a) aluno(a);
- Conhecer a organização curricular descrita nos Planos de Curso dos Ensinos Médios com Itinerário Formativo;
- Caracterizar a organização do ensino nas diferentes séries do Ensino Médio, por meio da análise do currículo e do planejamento dos(as) docentes que trabalham com os Itinerários Formativos;

- Investigar as atribuições e as formas de organização das disciplinas, para verificar a existência de aspectos interdisciplinares e para reconhecer se colaboram com o desenvolvimento integral do(a) aluno(a);
- Avaliar aspectos referentes à preparação do corpo docente e às suas dificuldades na condução dos trabalhos no uso das metodologias;
- Identificar a concepção da autonomia, criticidade, das competências socioemocionais, do respeito à diversidade, empatia, autoestima e autoconfiança, presentes na BNCC para o Ensino Médio, e como se manifestam nos Itinerários Formativos na escola analisada.

Elencados os objetivos geral e específicos, é fundamental identificar, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio com Itinerários Formativos, se estas podem contribuir para inquietar as certezas e para ensinar a crítica e a autocrítica, especialmente, em suas construções sobre gênero, classe, sexualidade, raça e etnia; desalojando, assim, as hierarquias e, conseqüentemente, despertando atenção quanto às "manobras", às "táticas", às "técnicas" e aos "funcionamentos" de produção e de nomeação das desigualdades.

Para tanto, é preciso reconhecer se as práticas pedagógicas dessa nova proposta podem transformar os arranjos tradicionais enraizados, subvertendo a forma de organização dos grupos, promovendo questionamentos nas representações dos diversos materiais, explorando assuntos e desenvolvendo projetos relacionados aos temas gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e cor, por exemplo. Tais mudanças podem ser um caminho para reverter práticas atuais que corroboram para a manutenção das desigualdades. No entanto, para isso ocorrer, é necessário que professores(as) tenham consciência transformadora, sobretudo, no que tange às transformações sociais, uma vez que as questões inerentes às diferenças estão fortalecidas e enraizadas profundamente nas condutas sociais. Em outras palavras, tais profissionais não podem considerar o problema sob uma ótica simplista, o qual será resolvido apenas por atividades escolares diferenciadas.

Nesse cenário, o currículo tem uma função importante, visto que é referência para as práticas escolares. É preciso analisar, portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para avaliar de que forma ela pode ser utilizada e se pode ser utilizada para contribuir na formulação de práticas que promoverão o enfrentamento da postura mantenedora das desigualdades ainda presentes na maioria das instituições de ensino, já que uma das suas premissas é assegurar o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e de desenvolvimento pleno dos(as) estudantes.

A BNCC organiza as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda Educação Básica, a qual é dividida em três fases: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O enfoque do trabalho aqui apresentado se volta ao Ensino Médio e, de modo particular, aos Itinerários Formativos. No entanto, de acordo com Galvão (2019), quando o discurso está respaldado pelo conceito das competências, implicitamente, pode haver um caráter instrumental para o processo.

Ainda que de forma tímida, nos dias atuais, vemos, em escolas brasileiras, experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais de classe, raça, gênero e etnia vividas pelos sujeitos. Percebe-se, assim, que as instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em transformação. Para Louro (1997), a presença maciça de meninas e mulheres em salas de aula, a maior visibilidade e reconhecimento da comunidade LGBTQIA+³ pela mídia, a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento heterossexual e a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação são alguns processos que estão atravessando a escola. Esses processos rompem antigas barreiras sociais, temporais e espaciais e promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores de formas antes impensáveis.

No entanto, tais transformações, aparentemente, não se iniciam nas práticas educativas da educação básica. Na realidade, as pressões e as movimentações sociais, por meio de reivindicação legal, obrigam as instituições escolares a praticarem mudanças em seu interior, mesmo isso não sendo cumprido de modo efetivo.

Para analisar os pontos mencionados, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: no capítulo I, são apresentados os caminhos da investigação, as teorias que contribuem com os objetivos descritos e os aspectos metodológicos aplicados à investigação. Para se compreender as reais intenções com a proposta de mudança no âmbito escolar e, principalmente, na organização do currículo, nosso estudo está fundamentado no Materialismo Histórico-dialético, também denominado Método Dialético:

[...] primeiramente enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

³ LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual. O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero), camponeses, pessoas com deficiência, entre outros.

Segundo Oliveira (2005, p. 39), isso ocorre, porque as leis do ser, ao se transformarem em lei do pensamento, convertem-se em método que, por consequência, retribui em formas de dirigir o pensamento para captar os movimentos reais do objeto que se quer conhecer para transformar, considerando toda a sua complexidade e multiplicidade. O autor, a partir das considerações de Marx, pondera que, “[...] é preciso que o homem observe as características desse objeto, na sua forma e conteúdo, apropriando-se delas em seu pensamento, para que possa garantir, ao máximo possível, a veracidade dessa realidade refletida em seu pensamento.”

A dialética, por ser um método que interpreta a realidade e as *práxis*, é coerente com as pesquisas voltadas à Educação, uma vez que o processo educativo deve abarcar reflexões a partir das relações entre professores(as) e alunos(as). Além disso, esse aporte teórico-metodológico, cuja finalidade é a análise dos resultados obtidos a partir da implementação do Ensino Médio com Itinerários Formativos e das diretrizes curriculares do Ensino Médio, seus alcances e possibilidades à formação integral, é pertinente à pesquisa devido ao seu caráter empírico. Desse modo, realizou-se a análise de documentos a partir i) dos relatos dos(as) professores(as), obtidos por meio de questionário semiestruturado, e ii) da avaliação que eles(as) fizeram sobre os resultados obtidos com a implementação da proposta da BNCC analisada.

Conforme exposto, a pesquisa é de natureza quali-quantitativa, haja vista que requer o ambiente natural como base de dados dos investigados e dados estatísticos trazidos pelas respostas do questionário. De acordo com Martins (2015), estar em contato direto e prolongado com o campo de estudo, reflete o mundo empírico e privilegia os processos interativos presentes no contexto da investigação.

Nessa perspectiva, as pesquisas de caráter social têm uma tendência a observar aquilo que está imediatamente presente e não consegue perceber os fatos à luz da totalidade social, promovendo uma percepção alienada. A partir do princípio Marxiano, os fenômenos não são explícitos e não são revelados de modo imediato. Considerando esses aspectos, olhar a BNCC para além do imediato e explícito é necessário para que se alcance o real objetivo da pesquisa.

No capítulo II, por sua vez, são apresentadas as pesquisas bibliográficas que embasam e direcionam todo estudo. Para isso, selecionamos autores(as) que discorrem sobre as temáticas de currículo, educação, escola, políticas educacionais, Ensino Médio, métodos de ensino, perspectivas filosóficas, metodologias de pesquisa, pesquisas na área da educação,

gênero, sexualidade e poder. Os referenciais teóricos norteadores desta pesquisa têm o objetivo de levantar o máximo de informações já existente a partir dos temas citados.

No Capítulo III, estão expostas as análises pertinentes à proposta da pesquisa, bem como as reflexões feitas por meio dos resultados obtidos, atrelando tais resultados aos(as) autores(as) utilizados(as) para nortear o processo. Essas análises consideram a BNCC e procuram confrontar seus objetivos às práticas observadas na escola alvo da pesquisa. Ademais, são discutidas a partir da percepção dos(as) professores(as).

Por fim, nas considerações finais, estão situados os resultados alcançados e o levantamento de práticas pedagógicas dentro do Ensino Médio com Itinerário Formativo, uma vez que isso requer uma compreensão das mudanças políticas ocorridas ao longo da história e uma percepção dos objetivos e implicações que essas trouxeram e trazem para nossa sociedade, clarificando, assim, os resultados dessa pesquisa.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A qualidade nos procedimentos de pesquisa em Educação já vem sendo tratada há alguns anos no Brasil. Com abordagens quantitativas e qualitativas, essas avaliações procuram focalizar os processos de produção quanto aos resultados. A partir delas, uma deficiência bastante apontada em relação a tais processos diz respeito à pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas. Por isso, para um processo rico de pesquisa, faz-se necessário um diálogo entre a comparação e a crítica que explicita, inicialmente, a necessidade e a pertinência do estudo proposto e, ao final, aponte corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores. (MAZZOTTI, 2001).

A prática científica remete à ideia de aplicação de uma série de atividades, tais como procedimentos de observação, experimentos, coleta de dados, cálculos estatísticos, tabulações, entrevistas e questionários. Contudo, todos esses artefatos não são utilizados aleatoriamente; sendo preciso, portanto, um cuidadoso plano de utilização o qual se dá a partir de um método.

Além disso, o processo metodológico precisa ser fundamentado epistemologicamente para justificar o método aplicado. De acordo com Severino (2007, p.100),

A ciência é sempre uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto.

Sendo o método um artifício de condução da pesquisa científica, é necessário utilizar-se de referências que têm a função de conduzir a abordagem da pesquisa. Essas referências vão se construindo ao longo do tempo na vida de um(a) pesquisador(a) enquanto sujeito com visões, crenças e padrões de pensamentos.

Ao partir dessa compreensão, serão descritos, nessa etapa, os caminhos da investigação, as escolhas metodológicas e teóricas, as fontes selecionadas e as organizações que se fizeram necessárias para alcançar o objetivo proposto na pesquisa.

A abordagem teórica-metodológica está fundamentada na Dialética, corrente de pensamento marxista que propõe desenvolver uma análise crítica dos fenômenos sociais. Dentro dessa abordagem,

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. [...] confronta-se com

todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2000, p. 11).

Dessa forma, a dialética, por ser um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, apresenta-se totalmente coerente à atividade de pesquisa em torno do currículo na educação. Essa abordagem traz como conjectura o movimento da contradição produzido na própria história e, conseqüentemente, auxilia na compreensão dos fenômenos educativos. Assim, ao se debruçar sobre a pesquisa, elaborando abstrações, tem-se respaldo para compreender plenamente o fenômeno observado.

Além disso, a partir do método utilizado, é possível compreender o desenho atual das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, a fim de responder em que medida os Itinerários Formativos poderão ser uma ferramenta de enfrentamento dentro das escolas contra a manutenção do desrespeito às diferenças e do combate às desigualdades sociais, proporcionando, assim, uma educação integral. De acordo com Lizzi e Favoreto (2018, p. 133), “[...] a educação integral é definida como uma forma de levar o homem a se apropriar de forma omnilateral⁴ do seu ser omnilateral e, por conseguinte, do homem total”. Para tanto, este estudo se pauta no conceito de educação/formação integral a partir da pedagogia histórico-crítica.

Uma vez que a escola é demarcada pela sua identidade sociopolítico-cultural e faz parte da sociedade, e essa relação é compreendida de forma dialética, ao mesmo tempo que ela sofre as transformações, também as provoca. Conforme Lüdke e André (1986, p.5), “[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”.

Partindo do objetivo geral desse trabalho, a dialética traz aspectos característicos para uma análise crítica no âmbito das *práxis*, na qual o olhar de desconfiança entre o que é empírico (aparentemente real) difere do concreto (pensado), buscando compreender realmente o que está por detrás do aparente.

⁴A formação omnilateral faz parte da composição estrutural-educacional para alcançar a emancipação do subalterno. Como afirma Sousa (2014, apud MESQUITA, GOMES, SILVA, 2022, p. 7-8), essa formação deve dar-se desde a infância, viabilizando a emancipação ao tornar livre a propriedade e os sentidos humanos tanto objetiva quanto subjetivamente. Evidentemente, esse modelo educacional vai contra o ideário capitalista justamente por objetivar o desprendimento dessas “amarras” que, historicamente, sempre estiveram presentes na classe mais subalternizada.

Nesse sentido, o processo educativo deve ser abarcado a partir das reflexões empreendidas sobre as relações entre professores(as) e alunos(as) na sala de aula, visto que, quanto mais essas reflexões estiverem embasadas teoricamente para a análise do empírico, mais próximo se está da compreensão plena do processo educacional.

De acordo com Saviani (1994), faz-se necessário um olhar crítico ao considerar a relação educação e condicionamentos sociais, de forma que não dissociemos a prática social da educacional, pois o objetivo da prática educativa é o(a) aluno(a) entender que o saber é historicamente produzido, isto é, o homem e a mulher não nascem sabendo, visto que o indivíduo se torna homem e mulher pelo trabalho e à medida que se apropria do que foi produzido pelas gerações que o antecederam.

Nas próprias palavras do autor,

O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (SAVIANI, 1994, p. 7).

Em Marx, a dialética e a materialidade histórica referem-se à forma de organização do homem em sociedade através da história, ou seja, as relações sociais construídas pela humanidade durante os séculos. Essa compreensão ocorre por meio de uma análise sobre o trabalho, tido como categoria central nas relações do homem com o próprio homem e do homem com a natureza. Em outras palavras, o trabalho é uma atividade vital pela qual o homem garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 2004).

Se o trabalho é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, a base das relações sociais de produção está organizada pelo trabalho, o qual pode, ao mesmo tempo, possibilitar a realização plena do homem (humanização) ou a sua alienação. Esse movimento contraditório entre a humanização e alienação é de grande interesse na educação, haja vista que é preciso avaliar se as políticas educacionais estão a serviço da humanização ou da alienação.

O delineamento da pesquisa se organiza considerando o aporte teórico-metodológico descrito anteriormente, considerando a característica empírica a partir da análise dos resultados obtidos com a implementação do Ensino Médio com Itinerários Formativos com Ênfase em Ciências Exatas e Engenharia; do Ensino Médio com ênfase em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e das diretrizes curriculares do Ensino Médio, seus alcances e possibilidades à formação integral.

Diante desse contexto, a atividade iniciou-se com o levantamento de teses e dissertações que poderiam abordar assuntos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. Os principais indexadores utilizados foram Scielo e Google Scholar, aplicando os recursos de busca básica e avançada. Quanto à utilização da forma avançada, foi utilizado principalmente o operador booleano *AND* pela necessidade de interseccionamento entre dois termos ou mais, além do uso de aspas dupla para maior precisão nos resultados. Nesse momento, foram adotados termos chaves, tais como políticas educacionais, ensino médio, itinerário formativo, nova BNCC. No levantamento, poucos materiais sobre Itinerários Formativos no Ensino Médio foram encontrados, porém, quando relacionados à análise do currículo, especificamente em relação ao Ensino Médio, diversos materiais produzidos contribuíram significativamente para a organização desse trabalho, sobretudo, no que diz respeito à escolha de autores(as) a serem utilizados e ao desígnio do método filosófico.

As bases para as investigações se deram a partir de documentos oficiais e de materiais acadêmicos. Em relação aos **documentos oficiais**, selecionamos Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão aprovada em 15 de dezembro de 2017; Currículo Paulista (2020), Planos de Curso, entre outros. Já em relação aos **materiais acadêmicos**, dividimo-los em i) metodologias, ii) currículo e políticas educacionais, iii) formação docente e iv) gênero, raça, cor e etnia e aspectos das diferenças. A seguir, listamos nossas escolhas:

i) Metodologia: Análise de conteúdo, de Laurence Bardin; A dialética entre objetivação e apropriação, artigo de Newton Duarte; Análise de Conteúdo, de Maria Laura Franco; Manuscritos econômico-filosóficos e Contribuição para a crítica da economia política, de Karl Marx; As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens quali-quantitativas, de Minayo, entre outros.

ii) Currículo e políticas educacionais: Ideologia e Currículo, de Michael W. Apple; Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017; Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades; Políticas Educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação; Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis; Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si; Medida

Provisória 746/2016: A Contrarreforma do Ensino Médio do Golpe De Estado de 31 de Agosto De 2016, entre outros.

iii) Formação docente: Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação; Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da ‘qualidade do ensino’: eficiência, produtividade e inclusão escolar; Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência, entre outros.

iv) Gênero, raça, cor e etnia e aspectos das diferenças: O que é transexualidade, de A. B. Bento; Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista, de Guacira L. Louro, entre outros.

Quanto à pesquisa, esta foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Nível Médio e Técnico do Estado de São Paulo. A escolha pela instituição se deu, primeiramente, por ser a única unidade escolar do sistema de ensino vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, da atual Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação na cidade de Fernandópolis e, posteriormente, por ter sido a primeira escola a implementar o Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharia no Estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram 100% (cem por cento) da equipe docente que trabalha diretamente com os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio no período matutino. Eles representam cerca de 20% (vinte por cento) do número total de professores que ministram aula nessa escola. Assim, o objetivo foi analisar a aplicação do novo Currículo, ponderando sobre as práticas pedagógicas sob a percepção desses(as) docentes.

Quanto aos objetivos da pesquisa, a classificação tem característica Descritiva. Para Gil (2000), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título, principalmente, aqueles que utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados.

Com isso, a pesquisa descritiva exige do(a) participante da pesquisa uma série de informações para que os resultados possam proporcionar uma descrição das características de determinado fenômeno de forma segura. Normalmente utilizada para a descrição de um grupo da população e para levantamento das propriedades, opiniões, atitudes e crenças, ela proporciona uma nova visão do problema, sendo bastante utilizada por pesquisadores(as) sociais preocupados(as) com a atuação prática e atuantes em instituições educacionais. Tais características se coadunam ao perfil da pesquisa aqui apresentada, cuja finalidade principal é

captar dados a respeito das práticas educativas do novo Ensino Médio e analisá-las quanto ao alcance dos objetivos propostos pela BNCC.

A pesquisa de cunho quali-quantitativo permitiu que eu, enquanto pesquisadora, estivesse imersa no ambiente real e natural a ser observado, estabelecendo um contato direto e prolongado no *locus* da pesquisa em uma busca constante pela perspectiva dos(as) participantes, característica presente no método dialético. Nessa posição, a nova apreensão sobre o método dialético tornou meu olhar mais aguçado nas análises, tanto dos documentos quanto na captação da postura, das práticas e das falas dos(as) professores(as). Em contrapartida, em minha percepção enquanto docente, durante e pós-processo de pesquisa, analiso que o aspecto ingênuo também esteve presente nas minhas práticas e visão de mundo. Essa diferenciação, nitidamente, trouxe-me novas percepções na condução do processo de investigação.

De acordo com Alves (1991), não se pode deixar de valorizar a imersão do(a) pesquisador(a) no contexto, cuja intenção é apreender os significados, promovendo, assim, o progresso no foco do estudo durante a investigação. Justamente por me aprofundar nesse universo, na função de pesquisadora, uma nova capacidade de captar além do evidente foi se desenvolvendo.

Diante de tal cenário, definir a abordagem quali-quantitativa requer considerar elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa e, dessa forma, é possível explorar tantos os aspectos da qualidade e da quantidade dos dados coletados, o que proporciona uma compreensão mais abrangente e densa dos fatos investigados.

Na perspectiva de Minayo,

A pesquisa quali-quantitativa é uma modalidade de pesquisa que pode ser utilizada para obter uma compreensão mais completa e profunda de um fenômeno, combinando a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos. Ela permite a exploração das múltiplas dimensões de um problema, fornecendo informações sobre suas características, causas e consequências. (MINAYO, 2014, p. 124)

Assim, essa abordagem permite ao(à) pesquisador(a) identificar como os(as) participantes pensam e reagem frente à proposta da pesquisa. Tomando os objetivos da pesquisa e a sua natureza, bem como orientando-nos por suas características e pela exploração dos conhecimentos e das opiniões dos(as) professores(as), temos os elementos primordiais da investigação.

Para atingir os objetivos, as técnicas usadas para coleta de dados estabelecem o conjunto de regras e processos a serem utilizados. A seguir, são apresentadas as etapas, os principais autores(as) e suas respectivas formas de utilização.

Em relação à **pesquisa bibliográfica**, todo trabalho de pesquisa deve estar embasado em pesquisas já realizadas sobre o tema, conforme já explicado no início desse texto. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Nesse trabalho, as revisões de literatura transitaram em torno de questões relacionadas ao currículo, educação, escola, políticas educacionais, Ensino Médio, métodos de ensino, perspectivas filosóficas, metodologias de pesquisa, pesquisas na área da educação, gênero, sexualidade e educação, poder e outros. Para acessar os diversos materiais procurou-se acessar repositórios confiáveis, como bancos de teses e dissertações de instituição de ensino superior – nomeadamente, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Pontifícia Universidade Católica (PUC) – e banco de teses e dissertações da CAPES. Em tais trabalhos acadêmicos, fica evidente a preocupação de muitos(as) pesquisadores(as) em compreender as variáveis que afetam e influenciam a educação nos aspectos sociais, econômicos e culturais. Alguns, inclusive, tangenciam o currículo como instrumento de manutenção de uma sociedade hegemônica.

Em relação à **pesquisa documental**, Gil (2000) explica que, mesmo se assemelhando à pesquisa bibliográfica, ela não recebe tratamento analítico o qual pode ser reelaborado de acordo com os objetos da pesquisa. Para esse trabalho, foram necessárias análises de documentos oficiais, tais como BNCC, sob a Lei n. 13.415/2017; LDB (Lei de Diretrizes e Bases) n. 9.394/96; Currículo Paulista etapa Ensino Médio (CP) publicado em 2020; Planos de Curso aprovados pela Portaria Cetec 1.583 de 01/02/2019 e Planos de Trabalho Docente da escola objeto de estudo, cujos enfoques são os dizeres das leis e as orientações sobre os Itinerários Formativos, comparando-as com as orientações dos Planos de Curso que subsidiam a elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD).

A análise documental apresenta-se ao(à) pesquisador(a) como um recurso que exige um esforço analítico para alcançar a lógica interna do documento, procurando perceber além das informações explícitas. Por esse motivo, a análise de conteúdo é uma metodologia adequada a essas intenções. Nesse caso, cabe ao(à) pesquisador(a) buscar compreender as

intenções que pautam o documento, além de preservar seus elementos constituintes. Por fim, esse trabalho tende a subsidiar a análise dos demais instrumentos apresentados.

A Pesquisa de Campo, enquanto procedimento técnico, vem ao encontro dessa pesquisa, porque tem como objetivo trazer informações e/ou conhecimentos, visto que se dá por meio da observação dos fenômenos e fatos e por meio da forma como estes ocorrem espontaneamente. Isso permite, em um primeiro momento, identificar em que estado atual encontra-se o problema e, posteriormente, possibilita o estabelecimento de um modelo teórico de referência. Além disso, a pesquisa de campo estuda um único grupo em termos da sua estrutura, ressaltando as interações de seus componentes. (GIL, 2008)

Sob a ótica de Severino (2007, p. 123), “Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

Como nessa pesquisa foram analisadas as práticas pedagógicas na implantação dos Itinerários Formativos no Ensino Médio e esta análise deu-se numa escola em particular, a pesquisa de campo é um procedimento pertinente aos objetivos propostos, uma vez que, além desses aspectos, existe uma coerência entre a epistemologia, a metodologia, as técnicas e os instrumentos utilizados.

Finalmente, em relação ao **questionário semiestruturado**, Marconi e Lakatos (1996, p. 88) definem-no como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Por ser um mecanismo bastante eficaz na obtenção de um número maior de respostas às questões elaboradas de forma padronizada, ele facilita não apenas a tabulação das respostas, como também a sua respectiva análise. Nesse trabalho, a proposta dessa técnica foi perceber, sob a ótica dos(as) pesquisados(as), uma análise e avaliação das atividades desenvolvidas ao longo das aulas no formato dos Itinerários Formativos. O questionário contou com questões fechadas e abertas, sendo que estas últimas passaram por análises a partir da Técnica de Análise de Conteúdo.

Por tal razão, o questionário semiestruturado desempenha um papel de grande relevância, pois se faz necessário considerar a percepção dos(as) professores(as) em relação a essa proposta de ensino. Além disso, proporciona maior espontaneidade no momento de respondê-lo, pois os(as) investigados(as) podem fazer isso sozinhos(as) e despidos(as) de julgamentos e medos. Apesar da análise documental e da análise em torno das diversas produções utilizadas como embasamento para esse trabalho, ouvir os(as) docentes que estão

diretamente envolvidos nessa nova prática educativa forneceu dados de grande relevância para a identificação por meio das *práxis*.

Diante do exposto, analisar o processo educacional a partir de reflexões empíricas significa refletir as contradições em sociedade e buscar possibilidades de superação dessas condições adversas no interior do processo educativo.

1.1 Procedimentos e Técnica de Análise de Conteúdo - AC

Apelar a esses instrumentos de investigação de documentos é [...] dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade. (BARDIN, 2016, p. 34, grifos da autora).

Em consonância com os objetivos da pesquisa e procurando desfazer-se do olhar ingênuo como preceitua Bardin na epígrafe supracitada sobre a Análise de Conteúdo (AC), os dados de nossa pesquisa são analisados por meio dessa técnica, uma vez que, dentro dessa perspectiva, o processo investigatório procura dizer não “à simples interpretação do real”, não se deixando cair na armadilha do construir por construir e esquecendo a razão de sua utilização, que é compreender além das significações imediatas. Assim, os objetivos para uso da AC visam superar incertezas e enriquecer a leitura sobre o objeto de estudo, buscando garantir rigor junto à necessidade de descobrir.

No que se refere ao campo de aplicação da AC, justamente pela característica empírica e pela não existência de modelos prontos, essa metodologia pode auxiliar os processos investigativos em diversas áreas da comunicação – tais como entrevistas não diretivas, teorias formuladas no âmbito da educação e discursos políticos – a encontrar inconscientes coletivos e compreender estereótipos e qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não. Desse modo, sua utilização na investigação dessa pesquisa traz contribuições e respaldos importantes, uma vez que é preciso analisar os discursos dos(as) participantes da pesquisa e os dizeres dos documentos considerados para além do explícito. (BARDIN, 2016).

É interessante mencionar que, dentre o leque de procedimentos a ser adotado para a aplicação da AC, pode ser utilizada a descrição analítica como um segundo procedimento. Em outras palavras, após a definição do campo, faz-se necessário descrever o conteúdo da

mensagem, tratando, nesse momento, a informação contida nela; porém não se limitando ao conteúdo. Esse procedimento mais generalizado é denominado análise categorial, a qual toma o “texto” em sua totalidade, faz uma classificação e um recenseamento, considera o fator frequência de presença como sendo um primeiro passo e, por fim, obedece ao princípio da objetividade (método taxonômico)⁵.

Um próximo procedimento é a inferência, uma vez que somente a descrição do conteúdo da mensagem não é suficiente para a especificidade da AC, ou seja, o que, de fato, interessa não está na descrição dos conteúdos; mas, sim, no que eles têm a ensinar após serem tratados. A inferência se aproveita, portanto, do tratamento da mensagem para deduzir, de maneira lógica, conhecimentos a respeito do emitente da mensagem ou de seu meio. De acordo com Bardin (2016, p. 45), “Se a descrição [...] é a primeira etapa necessária e se a interpretação [...] é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

Nesse sentido, a organização de uma análise se dá por meio da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados (codificação e inferência). Geralmente, nessa fase, escolhem-se os documentos a serem analisados e formulam-se as hipóteses, objetivos e os indicadores que embasarão as interpretações, não sendo necessariamente nessa ordem e sequência. Mesmo a pré-análise requerendo uma organização, sua característica possui aspectos não estruturados.

Para essa pesquisa, a pré-análise se deu no bojo de documentos oficiais como, por exemplo, a BNCC, o CP e os Planos de Curso dos Itinerários investigados, além de estar respaldada pelas respostas do questionário aplicado a um grupo de professores(as) da unidade escolar investigada, constituindo o *corpus* da pesquisa. Especialmente nos questionários, foi descrito o conteúdo das mensagens por meio da Técnica de Análise-Categorial, observando as frequências com que os dados apareciam. Uma vez que a simples descrição do conteúdo não é satisfatória, passa-se a etapa de inferência a fim de deduzir de forma lógica os conhecimentos.

Quanto ao questionário, os dados oriundos das questões fechadas foram submetidos ao tratamento estatístico simples, a fim de extrair as frequências e percentuais numéricos dos resultados demonstrados pelos(as) participantes. Para que isso se desse de forma satisfatória, os objetivos da análise foram direcionados em consonância ao método dialético, buscando observar narrativas contraditórias.

⁵ Segundo Dicionário Priberam, é relativo à taxinomia: teoria ou nomenclatura das descrições e classificações científicas. [Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/taxinomia>. Acesso em 24 mar. 2022.]

Além disso, a exploração do material consiste em tarefas de codificação, decomposição e numeração a partir de regras formuladas. Já o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação passam a ser tratados de forma a dar sentido, tornando-os significativos e válidos. Para Bardin (2016, p. 131), “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferência e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”.

De acordo com Franco (2021 p.53),

Definidas as unidades de análise chega o momento da definição das categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

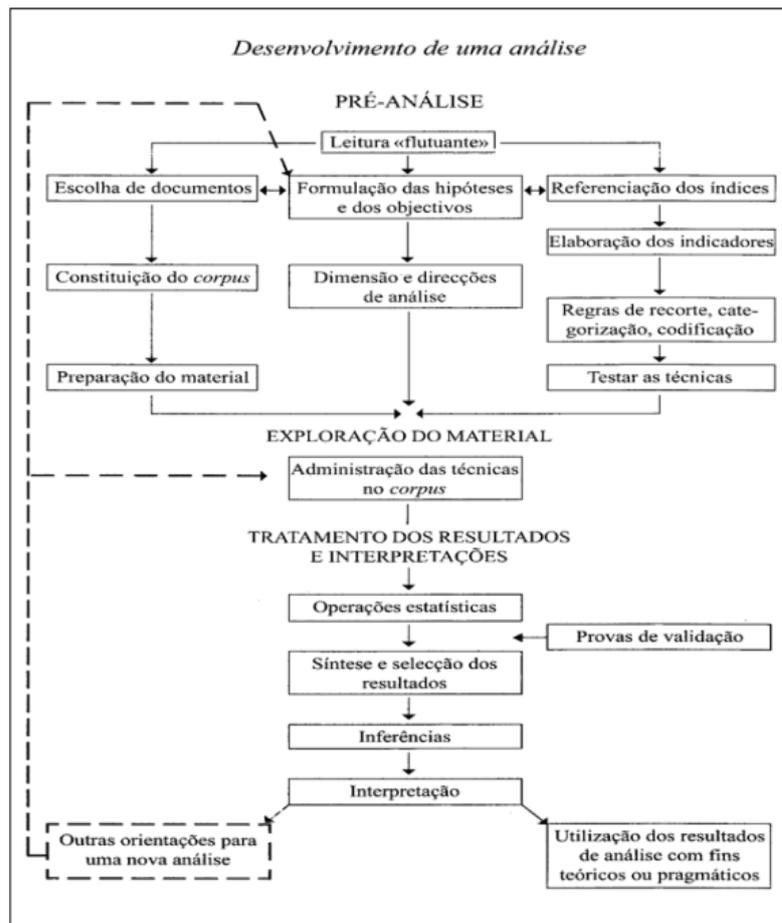
Nessa perspectiva, os critérios aplicados devem ser empregados adaptando a realidade oferecida ao(à) pesquisador(a). Quando é categorizado os elementos da investigação, na verdade está sendo assinalado aquilo que existe em comum entre eles, além de considerar o primeiro objetivo dessa atividade, o qual reside em uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 2016). Segundo o autor, fatores como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade caracterizam uma categorização de qualidade.

Para esse trabalho, os elementos foram agrupados e reagrupados a partir de critérios definidos e basearam-se em semelhanças e distinções. No processo de codificação e categorização, foram estabelecidas, em cada questão, as Unidades de registros e as Unidades de contexto. Como a Unidade de Contexto tem uma maior dimensão, optou-se pelo uso de ‘frases’, ao passo que para a Unidade de Registro optou-se pela unidade ‘palavras’. É preciso salientar que, para cada questão, as categorias se apresentam diferentes, a fim de extrair uma melhor compreensão dos dados analisados.

Franco (2021) também acrescenta que, no que se refere à trajetória, existem dois caminhos a serem seguidos. De um lado, estão as categorias criadas *a priori*, que possui uma organização na qual as categorias e seus indicadores respondem a uma pergunta específica do investigador (problema da pesquisa). De outro lado, encontram-se as categorias não *a priori*, que se referem a elementos que emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e requer um ir e vir no material de análise à teoria. Nesse formato, o processo tem início no significado e no sentido atribuído pelos(as) respondentes e prossegue com classificações das convergências e divergências.

Nessa pesquisa, seguimos, principalmente, a trajetória da categorização não *a priori*, posto que as categorias foram definidas a partir dos resultados em consequência da intenção em responder a um questionamento sobre os reais objetivos do Ensino Médio com Itinerário Formativo. A definição das categorias auxiliou na sistematização do roteiro do questionário semiestruturado e a sua realização permitiu o aprimoramento do foco e da concentração no processo de coleta de dados, conforme indica a Figura 1:

Figura 1: Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2016, p. 132)

Desse modo, a AC apresenta um arcabouço para a sistematização de dados qualitativos. No momento de interpretar os dados, acontece o entrelaçamento da pesquisa em educação com a Análise de Conteúdo, sendo essa técnica uma fortíssima aliada na área da educação.

De acordo com Franco (2021),

Esse método faz parte de uma busca teórica e prática e possui um significado especial nos aspectos de investigação no campo social, sendo mais que uma simples técnica de análise de dados, e, sim, apresenta-se como uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (2021, p. 23).

No que tange às pesquisas que utilizam a apreciação documental como material a ser investigado, a análise documental deve ser aproximada para melhor diferenciá-lo e tratá-lo. Bardin (2016, p. 51) afirma que a análise documental é

Uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e aferição. [...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

Isso posto, pode-se dizer que o objetivo desse método é facilitar o acesso à informação por parte do(a) observador(a) para que se obtenha o máximo de informação com o máximo de pertinência.

A presente pesquisa, portanto, teve como pressuposto realizar uma investigação na qual foi possível levantar uma compreensão legítima em torno do objeto de pesquisa, considerando as fontes de informações sem a pretensão de generalizá-las; mas, sim, de ampliar o conhecimento em torno da elaboração de um currículo e de suas práticas pedagógicas, bem como de construir questionamentos que nos permitiram avançar na compreensão da sua aplicação.

Essa pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa de acordo com o protocolo nº. 4.872.093 (Anexo A), para que se realizasse de forma responsável e preservasse os interesses e os direitos dos(as) participantes da pesquisa, mantendo o anonimato e a confidencialidade, considerando os modelos éticos exigidos, disponibilizando documentos para o consentimento da pesquisa, atendendo a critérios dispostos nas legislações e obedecendo às normas éticas que dirigem toda investigação científica como a autorização das unidades de ensino e o consentimento livre e esclarecido aos(as) professores(as) participantes da pesquisa, por exemplo.

Para tanto, cada pesquisado(a), antes de responder ao questionário (Apêndice B), assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), no qual constavam informações sobre a pesquisa, seus objetivos, a metodologia, os riscos e os

benefícios, bem como a garantia de sigilo e de anonimato. Ademais, foram garantidos aos(as) participantes da pesquisa que não haveria nenhuma complicação legal e/ou nenhum prejuízo físico nem material.

1.2 Do campo da pesquisa e participantes

O campo dessa pesquisa é nomeado Escola Técnica Estadual Prof. Armando José Farinazzo, localizada na cidade de Fernandópolis-SP, situada na região Noroeste do Estado de São Paulo. No início da pesquisa, a escola contava com 780 alunos(as) matriculados(as), sendo esses alunos(as) de Ensino Médio e de Formação Profissional (cursos Técnicos de um ano e meio de duração). A implantação dessa proposta se deu em fevereiro de 2006; logo, a instituição escolar, atualmente, tem 17 anos de funcionamento. A entidade mantenedora, denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, é uma autarquia mantida pelo governo do Estado de São Paulo, a qual engloba as escolas de Nível Médio e Técnico e as Fatecs, unidades de Educação Tecnológica (equivalente ao Ensino Superior).

Especificamente sobre a Escola Técnica Estadual Prof. Armando José Farinazzo, as turmas e os cursos em andamento no **2º semestre de 2021** eram:

- 2 turmas de Ensino Médio propedêutico;
- 3 turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), sendo 2 de Informática para Internet e 1 de Química;
- 5 turmas de Itinerários Formativos, sendo 3 de Ciências Exatas e Engenharia e 2 de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais;
- 2 turmas de MédioTec⁶ em Ciências Jurídicas;
- 13 turmas de cursos técnicos, sendo 1 de Açúcar e Alcool, 1 de Administração na sede e mais 1 como Classe Descentralizada na cidade de Estrela D'Oeste-SP, 1 de Contabilidade, 1 de Farmácia, 3 de Informática para Internet, 1 de Manutenção de Máquinas Pesadas, 1 de Recursos Humanos, 1 de Secretariado, 1 de Segurança do Trabalho e 1 de Serviço Jurídico.

Já em relação às turmas e aos cursos no **1º semestre de 2022**, eram:

- 1 turma de Ensino Médio Propedêutico, sendo esta de 3ª série e a última turma nesse formato de Ensino Médio;

⁶ MedioTec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. Definição disponível no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>).

- 3 turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), sendo 2 de Química (1ª e 2ª série) e 1 de Informática para Internet (3ª série);
- 5 turmas de Itinerários Formativos, sendo 3 de Ciências Exatas e Engenharia (1ª, 2ª e 3ª série) e 2 de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (1ª e 2ª série);
- 3 turmas de MédioTec em Ciências Jurídicas (1ª, 2ª e 3ª série);
- 13 turmas de cursos técnicos, sendo: 1 de Açúcar e Alcool, 1 de Administração na sede, 1 de Comércio na Classe Descentralizada na cidade de Estrela D'Oeste-SP, 1 de Contabilidade, 1 de Farmácia, 1 de Informática, 2 de Informática para Internet, 1 de Logística, 1 de Manutenção de Máquinas Pesadas, 1 de Recursos Humanos, 1 de Segurança do Trabalho e 1 de Serviço Jurídico.

Em termos de infraestrutura, a escola possui dois prédios. Um deles apresenta dois andares, ao passo que o outro apresenta quatro andares. Além disso, ela está construída em uma área de 4.323 m² sobre um terreno de 6.924 m², divididos e organizados em diferentes espaços, descritos a seguir:

- 13 salas de aula;
- 5 Laboratórios de Informática;
- 1 Laboratório de Hardware;
- 1 Laboratório Maker;
- 1 Laboratório de Química;
- 1 Laboratório de Automação;
- 1 Laboratório de Manutenção de Máquinas;
- 1 Laboratório de Eventos;
- 1 Quadra poliesportiva multiuso;
- Pátio com refeitório, cozinha anexa e palco;
- Estacionamento para veículos e bicicletas;
- 1 Secretaria Acadêmica;
- 1 Secretaria Direção;
- 1 sala de reuniões;
- 1 secretaria;
- 1 Auditório para 132 pessoas;
- 1 Biblioteca;

- 1 Sala de coordenação;
- 1 Sala para servidor (computador);
- 1 Sala de professores(as);
- 1 Oficina de Segurança do Trabalho;
- 1 Depósito;
- Incubadora de Tecnologia;
- 1 Sala de atendimento aos pais;
- 2 elevadores.

Quanto aos(às) participantes da pesquisa, estão assim nomeados: Professor(a) 1 (P1), Professor(a) 2 (P2), Professor(a) 3 (P3), Professor(a) 4 (P4), Professor(a) 5 (P5), Professor(a) 6 (P6), Professor(a) 7 (P7), Professor(a) 8 (P8), Professor(a) 9 (P9), Professor(a) 10 (P10) e Professor(a) 11 (P11). Nessa pesquisa, foram consideradas somente as respostas da equipe docente (os/as professores/as que atuam diretamente com os Itinerários Formativos), excluindo-se, portanto, as coordenações de curso, a coordenação pedagógica e a direção. Como a maioria dos(as) participantes(as) da pesquisa possui experiência nas diferentes modalidades e propostas de Ensino Médio, acreditamos ser primordial compreender as opiniões desses(as) docentes tanto para caracterizar as práticas pedagógicas quanto para analisá-las.

Aos(às) participantes da pesquisa foi disponibilizado o questionário semiestruturado (Apêndice B) composto por 16 questões, divididas em objetivas e subjetivas. A aplicação se deu no mês de outubro de 2021, logo após a aprovação pelo Comitê de Ética, e os(as) professores(as) tiveram uma média de 20 dias para responder. A forma de aplicação ocorreu por meio impresso, uma vez que as atividades escolares já se encontravam no formato presencial. Os dados coletados foram analisados de acordo com os preceitos da Análise de Conteúdo e compõe o capítulo 3 dessa dissertação.

A tabela 1 abaixo caracteriza os(as) participantes da pesquisa, observando a formação, o ano de formação, a idade, a experiência profissional com Ensino Médio, o tempo de atuação na escola analisada, a carga horária destinada à unidade escolar, a assiduidade em reuniões de curso e em reuniões pedagógicas e, finalmente, o cargo de gestão.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

Informações	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Formação	Química	Física	Matemática	Química	Biologia	Letras	Letras	Ed. Física	Letras	Geografia	História
Ano de Formação	1994	1997	2012	2003	2008	1982	2008	2002	2008	1993	2011
Idade	51	54	30	39	37	61	34	41	35	47	31
Anos de experiência em Educação do EM	31	8	6	16	11	39	10	15	10	25	8
Tempo de atuação nessa unidade (anos)	23	14	6	14	11	11	10	13	2	12	1,5
Carga horária nessa unidade	12	32	34	38,5	23,5	36	34	20	11	40	20
Percentual de participação em Reuniões de Curso	50%	100%	95%	100%	100%	100%	100%	70%	100%	90%	90%
Percentual de participação em Reuniões Pedagógicas	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	90%
Cargo de Gestão			Coord. de curso	Coord. de curso		Coord. de curso				Coord. Pedagógica	

Fonte: De autoria própria a partir dos dados da secretaria da unidade escolar.

De acordo com a classificação geral de áreas, dos(as) 11 docentes entrevistados(as) como identificado no quadro acima, temos os(as) professores(as) P1, P2, P3 e P4 pertencentes à área de Matemática e suas tecnologias; P5 pertencente à área de Ciências da natureza e suas

tecnologias e P6, P7, P8, P9, P10 e P11 pertencentes à área de Linguagens e Ciências humanas e sociais aplicadas.

Em relação ao tempo de experiência enquanto docentes, temos uma média de 72,72% de professores(as) com atuação acima de 10 anos e 27,27% com tempo abaixo de 10 anos. Considerando o primeiro grupo, 36,36% de professores(as) apresentam experiência superior a 15 anos, ou seja, provavelmente, tais profissionais vivenciaram e acompanharam algumas mudanças nas políticas educacionais do Ensino Médio nos últimos anos.

Ao analisar os dados de carga horária, 72,72% dos(das) participantes da pesquisa têm praticamente carga completa dentro dessa unidade escolar, uma vez que a carga horária para quem exerce a função somente de professor(a) pode chegar a 34h/a (hora/aula) semanais e para os profissionais que exercem outras funções – tais como coordenação pedagógica, coordenação de curso e cargos de confiança – pode chegar a 40h/a semanais. Conforme mostrado na tabela 1, quatro participantes se encaixam nesse quesito.

Nota-se, também, que a frequência em reuniões de curso e em reuniões pedagógicas dos(as) professores(as) entrevistados(as) é assídua. A tabela 1 indica que 81,81% dos(as) participantes têm 100% de frequência nas reuniões de curso (por área) e 100% deles(as) afirmam ter participação de 100% nas reuniões pedagógicas. Na função de pesquisadora e de docente da unidade escolar pesquisada, afirmo que as participações em reuniões promovidas têm um *quórum* bastante considerável de docentes de forma geral.

Durante o período de análise, o mundo enfrentou uma fase pandêmica, ocasionada pelo vírus da Covid-19 (Sars-CoV-2). Essa fase gerou a suspensão das atividades presenciais e, entre o período de março de 2020 e julho de 2021, as aulas aconteceram 100% no formato remoto. Tal formato era auxiliado por plataformas digitais que possibilitavam a transmissão das aulas e a entrega de atividades. A partir de agosto de 2021, as aulas passaram a ser híbridas, ou seja, por meio de um cronograma, uma porcentagem dos(as) alunos(as) frequentava as aulas presencialmente, enquanto outra acompanhava remotamente com o auxílio das ferramentas digitais.

2. CURRÍCULO E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO INTEGRAL

Neste segundo capítulo, são apresentadas as teorias que permeiam essa pesquisa a partir de autores(as) que corroboram para uma análise do tema proposto, intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio: Itinerários Formativos como proposta para o desenvolvimento integral do(a) aluno(a).

Para tanto, fez-se uso de revisão bibliográfica, um dos instrumentos pensados para essa investigação, visto que todo trabalho de pesquisa deve estar sustentado em pesquisas já realizadas sobre o tema, evitando um retrabalho em relação a problemas já resolvidos e demonstrando pesquisas científicas acerca do objeto de estudo. De acordo com Mazzoti (2001), algumas pesquisas na área da Educação parecem desconsiderar que a produção científica se constitui em um trabalho coletivo. Validando esse pensamento, procurou-se esclarecer o quão relevante é tal atividade, com descrição do percurso e atividades que subsidiaram escolhas em torno desses aspectos e de autores(as) que são mencionados(as) como referência para essa pesquisa.

Esse estudo, portanto, apresenta discussões que abarcam conceitos de currículo e sua historicidade. Além disso, no que se refere às políticas educacionais no Brasil, tais discussões têm um aprofundamento específico na BNCC do Ensino Médio com Itinerário Formativo. Por fim, são discutidos os pontos referentes à formação docente e os assuntos relativos ao papel da escola sob aspectos que contribuem para a manutenção da desigualdade social.

2.1 Concepções e trajetórias do currículo

Discorrer sobre o percurso histórico do currículo é de extrema relevância para essa pesquisa, visto que, nela, analisa-se a atual política de Ensino Médio no Brasil, aprovada pelo MEC por meio da Portaria nº 1.570 de 21 de dezembro de 2017.

É fundamental compreender as finalidades e as intencionalidades do currículo graças à sua influência direta e indireta nos sujeitos que participam dos sistemas educativos e, conseqüentemente, da sociedade em geral sem desconsiderar as diferentes dimensões sociais, econômicas, políticas ou culturais. Isso faz, inclusive, questionarmos de que forma o currículo pode determinar a visão de mundo e da sociedade dos sujeitos que estão permeados por essa estrutura em sua formação.

Para esse estudo, optamos pelos princípios da abordagem teórico-metodológica a qual está fundamentada na Dialética, corrente de pensamento marxista que se propõe a desenvolver uma análise crítica dos fenômenos sociais. Oliveira (2005, p. 21), a partir de uma análise de Marx, discorre sobre a importância de

Colocar a prática como o ponto de partida, pois considera que é a atividade práxico-sensorial a base primária do surgimento das faculdades intelectuais, incluindo-se aí também o próprio pensamento. Daí que o conhecimento surge nessa prática do sujeito como produto de reflexão sobre sua prática. O sujeito não é aí reduzido à sua consciência, não é redutível à sua atividade de pensamento. A atividade humana se concretiza e se desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática, na medida em que, desenvolvendo essa prática, vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática seguinte. Assim, as leis e formas do pensamento refletem as leis do ser. Quanto mais o pensamento através da prática humana captar tais leis, mais o sujeito capta o movimento da realidade e pode, com base nessas leis, transformar a realidade.

Assim, a dialética se apresenta coesa à atividade de pesquisa em torno do currículo na educação, pois traz a proposição do movimento da contradição, produzido na própria história. Fato que auxilia na compreensão dos acontecimentos educativos.

Nesse cenário, é preciso considerar a indagação que norteia essa pesquisa: *Os Itinerários Formativos na aceção dos(as) docentes de uma escola pública podem contribuir para o desenvolvimento da Formação Educação Integral dos estudantes do Ensino Médio?*

Para iniciar as discussões em torno do tema currículo, é expressamente necessário tentar compreender o significado e a aplicação desse termo. Porém, chegar a uma definição acabada não é uma tarefa fácil, visto que existem diversas definições e opiniões a respeito do conceito de currículo. Por essa razão, apresentamos possibilidades de definições sob o olhar de alguns autores(as) que foram utilizados(as) como referência para esse levantamento.

Segundo o dicionário Aurélio (2010), currículo é “as matérias constantes de um curso”. Quanto ao termo decorrente do latim *currere*, este se refere à carreira, ao percurso que deve ser realizado e, por derivação, à sua representação ou à sua apresentação. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

Na obra *O currículo*, de Sacristán (2017), são apresentados alguns conceitos a partir de autores como Grund⁷, Rule⁸ e Schubert⁹. Essas definições, aceções e perspectivas mostram que o termo currículo pode ser analisado a partir de cinco formas diferenciadas.

7 GRUNDY, S. Curriculum: product or praxy. London: [s. n.], 1897.

8 RULE, I. A philosophical inquiry into the meaning(s) of ‘curriculum’. Tese (doutorado) – New York University, New York, 1973.

9 SCHUBERT, W. Curriculum: perspective, paradigm and possibility. New York: Macmillan, 1986.

A primeira forma se refere à sua função social como ponte entre sociedade e escola. A segunda forma diz respeito a um projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos, por exemplo. A terceira forma é atinente à expressão formal e material desse projeto, o qual deve apresentar, sobre determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, por exemplo. A quarta forma faz referência àqueles que entendem o currículo como campo prático e entendê-lo assim supõe a probabilidade de: i) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que os faça munidos de conteúdo; ii) estudá-lo como território de inserção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipos pedagógicos, interações, e comunicações educativas e iii) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação. Por fim, a quinta forma considera o currículo como um elemento que exerce um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas (SACRISTÁN, 2017). Contudo, para o autor, não deve ser esquecido que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização atribuída à educação escolarizada.

Já a concepção de currículo para Saviani (2008), pauta-se na pedagogia histórico-crítica, focando na formação humana sob a perspectiva de mudança do capitalismo para o socialismo e, posteriormente, para o comunismo. Dessa forma, Saviani (2008, p.16) justifica que, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Atrelado a essa definição, o autor indica que a seleção dos conhecimentos a serem incorporados ao currículo deve ocorrer a partir das necessidades do ser humano para que possa enfrentar os problemas da sua realidade.

Uma vez que a escola deve garantir a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a qual proporciona um conhecimento elaborado, Gama (2015), a partir das formulações de Saviani, apresenta três princípios essenciais para a escolha dos conteúdos, a saber: “Relevância social do conteúdo”, “Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno” e “Objetividade e enfoque científico do conhecimento”. A seleção curricular, desse modo, deve considerar a organização social atual e utilizar os “clássicos”, pois eles carregam a universalidade humana, que contribui como referência para as novas gerações se apropriarem do que foi produzido ao longo da história.

Quando o autor examina as contradições da educação burguesa ele propõe que os sistemas de ensino devem promover o enfrentamento das contradições do sistema capitalista.

Conforme o Coletivo de Autores¹⁰ (1992 apud GAMA, DUARTE, 2017, p. 525), “[...] é fundamental para o emprego desse princípio, apresentar o conteúdo ao aluno desenvolvendo a noção de historicidade, retraçando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico.” Para Saviani (2008) é justamente a disciplina de história que deveria ocupar o lugar central nesse princípio educativo.

De acordo com Silva (2010, p. 14), um currículo

Depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, um currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. [...] A abordagem é muito mais histórica. Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder.

No século XVI, com a sociedade capitalista emergente, passa-se a exigir uma nova moral, atrelada ao homem de negócios e necessária para o funcionamento do capitalismo. Assim, o sistema educativo passa a sofrer pressões para a formação desse perfil, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho na escola.

Nas teorias tradicionais, os conceitos de currículo são baseados na obra *The curriculum*, de Bobbit¹¹ (1971). Nela, o autor apresenta o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, trazendo uma concepção de fábrica, isto é, os(as) estudantes devem ser processados(as) como um produto fabril. Nessa compreensão, o autor fez com que o conceito de currículo se tornasse uma realidade.

Ademais, Bobbit (1971) considera o currículo como um instrumento de desenvolvimento, denominado de “consciência do grande grupo”. Essa consciência evoca um sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou a uma comunidade. Tal visão gera um modelo de seleção e determinação curricular como algo conservador. (APPLE, 2006).

Percebe-se, portanto, que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo no qual se desenvolve e para o qual é indicado. Ao definir o currículo, definem-se também as funções concretas da própria escola e uma forma protegida de ressaltá-las, em um momento histórico e social definido,

¹⁰ Coletivo de Autores. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez; 1992.

¹¹ BOBBIT, Franklin. *The curriculum*. New York: Amo Press, 1971.

para um nível ou modelo de educação, dentro de determinada instituição, com sua própria organização. (Silva, 2006)

Para o século XVII, o currículo traz uma proposta de escolarização em massa para o representando um corpo de conteúdo. De acordo com Sacristán (2000, p. 205):

O propósito de currículo da modernidade pedagógica tem suas raízes na concepção de Paidéia ateniense que era elitista, porque a formação era para a classe dominante. Depois incorporou o legado do humanismo renascentista, igualmente minoritário, destruído mais tarde pela orientação realista, própria do desenvolvimento da ciência moderna, iniciada nos séculos XVII e XVIII. [...] Com a Revolução Francesa e, mais tarde, com os movimentos revolucionários dos séculos XIX e XX, há uma incorporação das dimensões moral e democrática, segundo as quais a educação redime os homens, cultiva-os para o sucesso de uma nova sociedade e forma-os como cidadãos; por isso, deve estar à disposição de todos e tornar-se universal.

Ainda inserido nesse percurso histórico e sob uma perspectiva crítica, Apple (2006) descreve que, por volta dos anos de 1850 no Estado de Nova York, em um processo de urbanização devido a um movimento migratório de comunidades operárias europeias, latinas e negras, dá-se início a um processo de padronização e aculturação das crianças, cujo objetivo era manter a organização hegemônica dentro de uma ideologia conservadora.

Conforme Apple (2006, p. 107),

[...], a escola foi considerada como instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, do empobrecimento e do declínio moral das massas, e que, cada vez mais, ajustaria os indivíduos em seus respectivos lugares em uma economia industrial.

Para ele, esse cenário defende a manutenção de uma cultura unária enraizada em valores, crenças e comportamentos da classe média, ou seja, a escola passa a servir como um instrumento de controle social. Segundo o autor, entre os anos de 1870 e 1920, a escola passa a ser vista como uma instituição que resolveria problemas da cidade e do empobrecimento e, por essa razão, seu papel era o de ajustar os indivíduos em seus respectivos lugares dentro de uma economia industrial.

A real intenção dos primeiros líderes intelectuais elaboradores do currículo é a preservação do consenso cultural e a alocação dos indivíduos em seus devidos lugares na sociedade. Para isso, utilizam a ideia de ‘diferentes inteligências’, ou seja, os mais inteligentes deveriam ter uma educação para a liderança, enquanto a maioria, considerada menos inteligente, deveria receber uma educação para aceitar as crenças e valores determinados por esses intelectuais. Nesse momento, surgem os primeiros passos na definição do currículo baseado na inteligência e cunhando aspectos da hegemonia cultural (APPLE, 2006).

A partir dos anos 1970, devido ao processo de democratização da escola, os currículos humanistas clássicos, técnicos e progressistas foram contestados.

Sob uma perspectiva econômica e pautado nos estudos de Bobbit (1971), Silva (2010) faz uma análise do termo currículo, utilizando como palavra-chave o termo “eficiência”, a partir do qual deveria migrar, para a escola, um modelo de organização proposto por Frederick Taylor, conhecido como princípio da administração científica. Porém, no ano de 1902, Dewey¹² já havia trazido o termo currículo em sua obra *The child and the curriculum*. Nela, a preocupação do autor era voltada à democracia e considerava, no planejamento curricular, os interesses e as experiências de jovens e crianças, por exemplo. Dentro dessa perspectiva, foi atrelado o conceito de “desenvolvimento curricular”, que se manteve até os anos 1980 nos Estados Unidos. No entanto, sua influência na formação do currículo como campo de estudo não foi tão grande quanto à de Bobbit.

Em termos de organização e desenvolvimento do currículo, Tyler (1974) defende que a divisão educacional se dá pelo currículo, pelo ensino e instrução e pela avaliação, bem como deve embasar a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Tal ideia se expande em diversos países – incluindo o Brasil – e consolida a visão de Bobbit.

No contexto brasileiro, em um período de 12 anos a partir de em 1808, quando a corte portuguesa se instala na cidade de Petrópolis-RJ, D. João VI cria instituições de ensino superior, bibliotecas, jardim para estudo de Botânica, laboratório de química, observatório e museu. Contudo, a principal intenção não é ensinar a população a ler e a escrever, ou seja, não é ofertar a ela algum tipo de escolarização. A finalidade, de fato, reside em proporcionar à sua corte as oportunidades educacionais que havia perdido ao abandonar a Europa.

A datar de 1830, as escolas primárias começam a surgir de forma descentralizada e, em 1855, o imperador Pedro II aprova o primeiro currículo com indicações das disciplinas a serem ensinadas. Até o ano de 1940, poucas mudanças acontecem, exceto pelas Leis Orgânicas do Ensino, que fixam as disciplinas obrigatórias de todo currículo da educação básica. Isso segue em vigência até 1961, ano de surgimento da primeira lei geral da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 4.024/1961. Embora centrada no conhecimento e com organização em disciplinas, a LDB inova discretamente em relação à descentralização do ensino, classificando as disciplinas em obrigatórias ou optativas. Além disso, em 1961, há a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), responsável por definir

¹² John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, foi um dos principais representantes da corrente pragmatista. Ele também escreveu extensivamente sobre pedagogia, sendo uma referência no campo da educação moderna.

as disciplinas obrigatórias, e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), responsável por indicar as disciplinas optativas. Cria-se, a partir desse momento, um processo burocrático entre União e Estados quanto à definição de disciplinas e das práticas educativas, incidindo sobre o currículo o poder de estabelecê-lo (MELLO, 2014).

Já no período militar, a Lei nº 5.692/1971, intitulada *nova LDB* e considerada um aperfeiçoamento da anterior, traz uma divisão do currículo em núcleo comum e parte diversificada a fim de atender às distinções locais e às diferenças individuais dos(as) alunos(as). Outro ponto desse suposto aperfeiçoamento refere-se à introdução do ensino profissionalizante no, até então denominado, 2º grau, que contribui significativamente para a desigualdade entre alunos(as) egressos(as) das escolas públicas e privadas na disputa por vagas no ensino superior público. Essa questão permanece até os dias atuais, estando um pouco mais amenizada pelo sistema de cotas.

Com a revolução tecnológica na década de 80, inicia-se um processo de universalização da educação para satisfazer as novas demandas. Dessa maneira, os itens *o que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado* passam a ser impostos ao núcleo da educação. Após encontro da UNESCO¹³, em Jomtien, em 1990¹⁴, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se torna o principal aparelho para determinar os rumos das inovações da educação, influenciando significativamente o Brasil.

Nesse novo contexto, segundo a OCDE (2001), a aprendizagem sai do simples papel de absorção do conhecimento desinteressado para algo que precisa ser aplicável, ou seja, um conhecimento que deve ser mobilizado e operado e, de tal modo, denominado *competência*. Assim, os preceitos educacionais passam a ter como referência, na organização pedagógica e curricular, o paradigma das competências e habilidades, permitindo que a avaliação das práticas educacionais seja realizada de forma mais eficaz, visto que é possível utilizar-se de indicadores que facilitam esse acompanhamento.

A promulgação da nova LDB, sob a Lei nº 9.394/1996, introduz mudanças condizentes a esse novo movimento e descreve as competências para o século XXI, encontradas nas literaturas. Algumas menções da lei referem-se à aptidão de aprender para adquirir conhecimentos; à compreensão do ambiente físico e social; à autonomia intelectual; ao pensamento crítico; à compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e à articulação entre teoria e prática (MELLO, 2014).

¹³Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

¹⁴Reunião Educação Para Todos, da qual resultou o documento *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: 1990

A autora ainda argumenta que, no período pós-ditadura, com a promulgação dessa nova LDB, já aparecia menções de uma base comum e outros documentos políticos. Inclusive, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) traziam características de outros países e a proposta do Banco Mundial, além de referências para um sistema de avaliação. Esse movimento, por padronização, ganha ênfase no Brasil entre os anos de 1970 e 1990.

Para Macedo (2016), o discurso pela implementação de uma base comum procura focalizar a retórica de equidade, melhoria nos resultados e ampliação ao acesso à educação. No entanto, esse movimento por um currículo comum parece ser algo cuja intencionalidade hegemônica apresenta-se implicitamente e o caminho por uma padronização acaba por padronizar a vida pública dos sujeitos.

Na última década do século passado e na primeira do século atual, com o impacto da globalização e das teorias neoliberais, há significativas forças que refletem na finalidade dos sistemas de ensino, na reorganização dos conteúdos e nos métodos de aprendizagem, gerando, assim, uma nova forma de avaliar os resultados. Usa-se como referência as competências previamente definidas para a educação básica, as quais, por consequência, produz normas comuns de gestão e referências comparativas entre escolas e sistemas de ensino e isso marca um sistema de ranqueamento a partir de mecanismos de avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as). Diante disso, Ramos e Frigotto (2016, p. 39) afirmam: “Reitera-se com isto, uma tendência: os resultados da avaliação suplantam a importância da própria formação”.

Segundo Chizzotti (2000), esse elemento intensifica significativamente a competição no interior do universo escolar. Os sistemas de ensino europeus, centralizados a partir dos seus estados membros e com o apoio de agências internacionais, estabelecem um conjunto de normas de uso coletivo com o objetivo explícito de alcançar um alto nível de competitividade mundial, expresso na Declaração de Lisboa, no Conselho Europeu.

Justamente pelas constantes mudanças em sua organização, o currículo se apresenta como um problema a ser resolvido no que diz respeito à gestão e ao controle do sistema educativo. Nesse sentido, a escolarização requer uma ordem e uma sequência por conta da complexidade do sistema escolar frequentado por muitos(as) alunos(as) e isso traz uma ideia de regular e de controlar a distribuição do conhecimento (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 125).

Devido às diversas finalidades que engloba, é pretensioso pensar o currículo em um esquema claro e ordenado. Do mesmo modo, é presunçoso universalizá-lo em um esquema

simplista, visto que ele é *práxis* e não um objeto estático. Sendo assim, não se deve esgotar o seu significado. Ao contrário, o currículo deve ser configurado como um mecanismo que possibilite o acesso ao conhecimento, convertendo-se em uma forma de oferecer meios para o contato com os conceitos historicamente construídos a fim de promover possibilidades aos(as) alunos(as) se reconhecerem como sujeitos em uma sociedade.

Para Sacristán (2017, p. 16), “Analisar currículos concretos significa estudá-lo no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados.” Por essa razão, a importância de se analisar a nova proposta de Ensino Médio a partir dos Itinerários Formativos. Conforme o autor,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. A tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos Campos escolares (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Nessa perspectiva, a norma educativa convém a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Por isso, analisar os Itinerários Formativos é um caminho necessário para a identificação das reais intenções, além de fornecer informações que permitem avaliar essa nova proposta, cujo discurso é a individualização do percurso formativo. Essa individualização é vista como capaz de combater o fracasso escolar, pois, de acordo com a BNCC, os Itinerários Formativos abarcam não apenas a heterogeneidade e a pluralidade de condições, como também os diferentes interesses e aspirações dos jovens. Os autores Fernandes, Ferreira, Nogueira (2020, p. 25) argumentam que,

A proposta de oferta de itinerários formativos para os estudantes pode representar uma real flexibilização dos currículos do ensino médio. Contudo, os desafios para que essa possibilidade se materialize são imensos, indo desde a questão do financiamento educacional até a capacidade técnica dos estados e do Distrito Federal para sua coordenação e execução.

2.1.1 Bases Legais para Ensino Médio no Brasil

A compreensão das diversas políticas voltadas ao Ensino Médio nos faz observar com maior propriedade o objeto desse estudo, posto que entender as mudanças ocorridas em tais políticas pode auxiliar o entendimento e os objetivos almejados nessas alterações.

Um objeto de estudo, presente no campo das Ciências Humanas e Sociais, requer tomá-lo no plano inseparável entre o plano estrutural e a sua combinação (ou concorrência) em eventos e acontecimentos de um dado momento ou de uma dada situação. Dessa maneira, esse olhar pode ser aplicado em pesquisas no campo da educação, assim como nosso estudo.

Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 621), “[...] as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, do Ensino Médio, ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto.”

Sacristán e Gómez (1998, p. 25), por sua vez, afirmam que as reformas educacionais são “[...] referentes chamativos para analisar os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico em que surgem”. Por isso, é importante analisar as bases legais da educação.

Após a Proclamação da República, por volta de 1891, o Ensino Médio – denominado Ensino Secundário – oportuniza dois caminhos distintos. O primeiro é destinado a pessoas de classe baixa, refere-se a uma formação mais técnica e não tem o objetivo de proporcionar continuidade na educação de nível superior; ao passo que o segundo, conhecido como ensino propedêutico, é destinado aos mais favorecidos e objetiva possibilitar ingresso no ensino superior.

Nessa trajetória de mudanças, há diversas tentativas de reformas educacionais que visavam ora ao ensino superior, ora à qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho, haja vista que a Constituição de 1934 apenas ofertava garantias aos quatro anos iniciais do Primário. Devido ao surto industrial, nos anos seguintes, parece mais apropriado o ensino técnico às camadas populares. Em 1940, surge o sistema “S” – Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC) – que tem como foco os filhos dos trabalhadores da indústria. Nesse mesmo ano, o Ensino Médio é estruturado por meio das Leis Orgânicas de Ensino e passa a ser denominado Ensino Colegial de 2º grau, com três anos de duração.

A partir de 1970, a formação tecnicista compulsória reafirma e reforça um movimento excludente nas políticas educacionais. Com uma formação mais voltada ao mundo do trabalho, o tratamento diferente nas diferentes classes sociais, no que se refere à escolaridade, é salientado.

Porém, a compulsoriedade do ensino profissionalizante esbarrou nas questões financeiras e, junto ao movimento Contrarreforma, em 1982, representado por instituições privadas e sob a Lei Federal nº 7044/1982, consegue tornar o dispositivo da obrigatoriedade em facultativo (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Com a promulgação da LDB 9.394/1996 em sua Seção I, fica estabelecido que

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

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.

Percebe-se, portanto, que apenas no ano de 1996, oito anos após a Constituição Federal de 1988, o Ensino Médio se torna obrigatório e gratuito por meio da LDB e passa a ser prioritariamente responsabilidade dos governos estaduais. A Constituição Federal, em seu artigo 208, coloca o ensino do 2º grau (Ensino Médio) como sendo os últimos três anos necessários para o prosseguimento em estudos de nível superior, caracterizando uma aparente valorização do Ensino Médio. Dessa forma, fica opcional ao(à) aluno(a) o ensino propedêutico ou profissionalizante.

Ainda em 1996, o Ensino Médio é debatido quanto à sua finalidade. Por meio do art. 35, da LDB nº 9.394/1996, revoga-se a estrutura 1º e 2º grau e estabelece-se como finalidade a essa etapa do ensino i) o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, ii) a preparação para o trabalho e cidadania, iii) a formação ética e integral do educando e iv) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo educativo. (BRASIL, 1996)

Em 1998, a Resolução CBE/CEB nº 03/98 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, utilizando-se do documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) para estabelecer o que está previsto na LDB por meio de uma Base

Curricular Comum a ser complementada em cada sistema de ensino e instituição escolar, como parte diversificada. (BRASIL, 1998)

No entanto, é a Medida Provisória nº 746/2016, durante o governo de Michel Temer, que traz uma proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a justificativa de melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos índices nas avaliações aferidas em larga escala como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). As alterações, as quais se refere à MP mencionada, dizem respeito, principalmente, à ampliação da carga horária e ao oferecimento dos Itinerários Formativos no Ensino Médio. Esse processo de mudança acabou por gerar muitas críticas, visto o caráter impositivo em que se deu a primeira versão do documento ao invés de ser discutido e refletido.

De acordo com Gomes, Lima, Souza e Rosito (2020, p. 615, grifos dos autores),

Nesse processo esteve envolvida também uma discussão muito maior, relativa ao real objetivo nessa etapa, sendo sugerido o abandono de sua base propedêutica, e substituição por outra, tida pelos seus defensores como mais “alinhada” aos anseios da sociedade moderna industrial e digital.

A partir dessa breve explanação sobre as reformas nas políticas educacionais, é possível observar que as mudanças se tornam necessárias para atender algumas necessidades referentes às características das políticas públicas e para atender às demandas de cunho social em um dado momento, pois, conforme apontam Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418), “a educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto da sua execução”.

Para Sacristán (1997, p. 26),

Reformar significa mudar, pôr em movimento, remover. Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade ante a opinião pública e ante os docentes, mais que a que proporciona uma política de medidas discretas, mas de constante aplicação, tendentes a melhorar o serviço da educação. Se cria sensação de movimento, se geram expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança.

Observando as diversas reformas educacionais, é possível entendê-las a partir do que afirma Sacristán (1997, p.25), “sobre como uma sociedade, e os grupos dentro dela, percebem e valoram os temas educativos, podendo-se comprovar que papel desempenha a educação na trama social”. Os discursos e os movimentos provocados pelas reformas trazem embutida uma lógica de mudança, a fim de que melhorem os resultados e os meios das ações educativas. Esse uso retórico-político sobre as reformas faz com que sejam realmente poucas as que

deixam profunda marca no sistema e que outras muitas pretendidas reformas não tenham outro valor que o de simplesmente aparentar que mudanças estão acontecendo.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

Não são recentes as mudanças em relação às políticas públicas educacionais no Brasil. Todavia, como um país de cultura colonizadora, desde o princípio do processo de escolarização procura manter características sociais reacionárias e, conseqüentemente, com um ideário de fundo conservador.

Atualmente, o modo pelo qual as políticas educacionais se apresentam à população não possui um caráter violento no sentido da utilização da força bruta. No entanto, utiliza-se de manipulação para fazer com que a população aprove e avalie as mudanças como algo de caráter positivo, que trarão igualdade de oportunidade na formação dos(as) alunos(as) de todas as classes sociais. Os discursos são baseados em um convencimento a partir de falas persuasivas, nas quais a ênfase está nas ‘boas intenções’ das reformas.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC contribuiu ainda mais para a discussão em torno do currículo, que veio sendo discutido até o ano de 2017, quando foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja função é orientar os currículos e as práticas pedagógicas em todo o país.

Para fornecer subsídio a construção do currículo, também foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), sendo essa determinação estabelecida desde o ano de 1988, pela LBD. As DCNs trazem instruções que orientam a implementação do currículo, descrevendo os conteúdos mínimos a serem ofertados pelas escolas, a fim de assegurar uma formação básica comum. Inicialmente, esse documento está voltado para a etapa do Ensino Fundamental.

A Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, define as DCNs como

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998b, p. 1).

Somente a partir de Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação, instituem-se as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM).

Ciavatta e Ramos¹⁵(2012) discutem as influências que houve na elaboração desse documento, tais como o Relatório Jacques Delors de 1998, o qual é o produto da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (NOGUEIRA, 2018). Logo, pode ser observado que os aspectos neoliberais exerceram grande influência nessa elaboração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes são aprovadas em 2012 por meio da Resolução nº 2/2012, realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Elas devem ser “[...] observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares” e “[...] aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio” (BRASIL, 2012, Art. 1º). Sendo assim, a norma é obrigatória para todos os sistemas de ensino que oferecem o ensino médio.

Os princípios descritos nas DCNEM para a elaboração das propostas curriculares pelas escolas são observados no Artigo 5º, transcritos a seguir:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Esse documento apenas traça as diretrizes, isto é, não explicita os conteúdos.

Em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são atualizadas. Segundo seu Artigo 1º, as modificações são necessárias tendo em vista as alterações introduzidas por meio da Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

No art. 10, a DCNEM evidencia que o currículo do Ensino Médio é um material que estabelece um conjunto que agrega a formação geral básica – atinente às competências e às habilidades enunciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e os itinerários

¹⁵ CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

formativos, um “[...] conjunto de unidades curriculares” que são “elementos com carga horária pré-definida, [...] e pode ser organizada em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (BRASIL, 2018, p.2).

No art. 12, os parágrafos 4º, 8º e 9º indicam que

§ 4º A definição de itinerários formativos previstos neste artigo e dos seus respectivos arranjos curriculares deve ser orientada pelo perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho.

[...] § 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (BRASIL, DCNEM, 2018, p.8).

Diante do exposto, alguns apontamentos precisam ser abordados a respeito dos itinerários formativos. Primeiramente, os itinerários negligenciam o processo maturacional de um jovem de 14 (quatorze) anos de idade, uma vez que, com essa idade, ele já precisa definir seu projeto de vida, ou seja, o(a) aluno(a) que se encontra ainda em desenvolvimento, precisa decidir o que pretende seguir como carreira. Além disso, a oferta dos itinerários está atrelada às condições que as instituições e as redes de ensino têm em termos de infraestrutura; logo, já se identifica um antagonismo à ideia de flexibilização. Essa dimensão é suficiente para evidenciar restrições quanto às possibilidades de escolha dos(as) alunos(as).

Em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta é considerada um documento maior, geral para todo o Brasil e pode assim ser definida:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, centra-se no desenvolvimento de competências e orienta-se pelo princípio da educação integral. Segundo a BNCC (2017), a educação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.14),

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Fernandes, Ferreira e Nogueira (2020) afirmam que, a proposta dos Itinerários Formativos, ao trabalhar com temas interdisciplinares, vem ao encontro do conceito de Formação Integral, pois permite não apenas a consolidação de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, mas também a consolidação de habilidades – como, por exemplo, pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação – fundamentais para a formação integral do cidadão e cidadã.

Embora, de forma geral, remeta a ideia de uma formação ampla e sólida, o conceito de formação integral pode ter definições distintas nas diferentes épocas e contextos.

Nesse sentido, para Tonet (2006, p. 15),

[...] o homem integral é um indivíduo capaz de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isto seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

No entanto, faz-se necessário diferenciar os conceitos de formação integral e de educação integral. A formação integral é a consolidação da educação por meio de uma proposta de formação vista como um processo de humanização dos cidadãos. Além disso, procura apresentar-se como um instrumento de preparação para o exercício pleno de uma vivência política em sociedade (CRESTANI, DRESCH, SANTOS e DIEZ, 2018). Em contrapartida, a educação integral se refere à ampliação dos tempos escolares e do aumento dos conteúdos, com atendimento ao longo de todo o dia, contemplando as múltiplas formações do sujeito pela compreensão da formação humana integral (VARANI, CAMPOS e ROSSIN, 2019).

O conceito de formação integral, voltado ao processo educacional, requer explicações mais completas e elaboradas. Apesar do termo aparentemente ter o mesmo significado, no

âmbito educacional, elas possuem compreensões específicas. Como argumenta Freitas (2009), o termo educação integral e/ou integrada não possui uma compreensão universal, mas assume diferentes sentidos e significações, conforme o contexto sócio-histórico e a teoria em que estão sendo empregados.

Ademais, existe uma percepção do termo inserido na concepção da escola novista, cujo embasamento está tanto na defesa da escola integrada ao meio social, promovendo aos cidadãos e às cidadãs um ritmo produtivo, quanto na organização do sistema de ensino brasileiro no âmbito administrativo, curricular e pedagógico. Ou seja, a formação escolar dos(as) alunos(as) deve vir ao encontro da qualidade exigida pela sociedade industrial e democrática. A defesa, nessa perspectiva, é um ensino com metodologias ativas, no qual o(a) aluno(a), guiado pelo(a) professor(a), possa aprender. Essa concepção está de acordo com a nova BNCC.

Todavia, se observada a perspectiva marxista, a formação integral foca no desenvolvimento de toda potencialidade humana à medida que se considera o crescimento de toda a sociedade, superando a divisão dos bens sociais produzidos historicamente. Segundo Lizzi e Favoreto (2018, p. 133), “Com base neste princípio, a educação integral é definida como uma forma de levar o homem a se apropriar de forma omnilateral do seu ser omnilateral e, por conseguinte, do homem total”.

Assim, percebe-se que essa corrente de pensamento pressupõe refletir os conceitos e regras em relação ao contexto histórico e aos interesses sociais desiguais, não limitando alunos(as) apenas a conhecer conceitos e leis científicas. Para Lizzi e Favoreto (2018, p. 134) “[...] a condição alienante capitalista se contrapõe à formação omnilateral”.

É interessante, mesmo brevemente, esclarecer que a concepção omnilateral é entendida de forma similar à da educação integral. A partir da perspectiva histórico-crítica, de acordo com Galvão (2019), são requeridos a construção de uma prática docente, que envolva a defesa da escola, um domínio do conteúdo de sua especialidade, que propicie uma atuação mediadora diante dos conhecimentos a serem transmitidos, e a valorização do indivíduo/local em diálogo com as obras reconhecidas e inseridas no arcabouço dos saberes da humanidade.

Dessa forma, nota-se que a educação é um fator condicionante da humanização e para ser integral deve estar atrelada à reprodução da existência. Em outras palavras, a educação é um instrumento de sobrevivência e para se dar de forma plena é preciso uma apreensão teórica e prática, pois a humanização não é inata, uma vez que o indivíduo se torna homem à medida que aprende e produz conhecimento.

Esse conceito de formação integral, dentro da concepção histórico-crítica, apresenta-se contra uma sociedade fragmentada e de indivíduos alienados e fundamenta-se como luta política na qual se busca a transformação social.

Em suma, a compreensão que se tem é a reforma do Ensino Médio procurar articular uma proposta de educação integral que tenha como elemento central o conceito de competências, o qual está delimitado por um aspecto pragmático e utilitarista, abarcando apenas as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, falta ao documento uma diretriz que defina com precisão como se dará a esperada integração, pois a concepção histórico-crítica não coaduna com o conceito de formação integral dos documentos oficiais, imposto a partir do ano 2000. O conceito com o qual essa pesquisa está alicerçada é o da formação integral, proposto a partir da pedagogia histórico-crítica.

Além disso, a BNCC passa a articular políticas de formação de professores(as), de material escolar didático e de avaliação. Fica evidente, portanto, que não existe autonomia, pois esses movimentos acabam por cercear os processos educacionais no geral, especialmente, quando não existe a participação dos grupos e dos movimentos que atuam, bem como as pesquisas na área de formação de professores(as).

Para aprofundamento nos aspectos pertinentes ao objeto desse estudo, a partir dos conceitos dos Itinerários Formativos que se caracterizam como formação integral, é importante considerar como se desencadeia esse processo e, assim, analisar com criticidade o que é proposto por meio da reforma.

O seu início ocorre mediante a Medida Provisória¹⁶ n° 746, de 2016, que passa a ser divulgada a partir da Pedagogia da Competência e tenta introduzir a perspectiva de Ensino Médio Integrado junto com o movimento empresarial “Todos pela Educação”. No governo da época, o grupo responsável pelo MEC justifica que o principal desafio da educação brasileira é o Ensino Médio, alegando que os(as) jovens estudantes abandonam a escola em sua maioria pelo desinteresse no ensino, desconsiderando demais fatores que corroboram para a evasão (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Já a finalidade da Lei n° 13.415, de 2017, que altera e inclui dispositivos à LDB, segundo seus aguerridos defensores, é combater o sistema de organização linear do currículo e dos tempos escolares, o qual não permite ao(à) estudante realizar a escolha dos seus

¹⁶ As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária.

itinerários formativos. Consideram que o conceito de itinerários possibilitará arranjos curriculares específicos em cada unidade escolar e, ao diversificar os modelos de organização do ensino médio, os altos índices de abandono, reprovação e baixo desempenho acadêmico dos estudantes serão reduzidos (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020).

Um fator a ser considerado para a análise refere-se ao caráter autoritário no qual se dá a reforma a partir da Medida Provisória. Por ser um dispositivo de caráter emergencial e por dispensar alguns processos e etapas, permite que o Poder Executivo tenha prerrogativas para tomada de decisão, inclusive, para convertê-la em Projeto de Lei. Assim, o governo pode promover mudanças, tais como aquelas relativas à formação profissional da educação básica, que já era contemplada na LDB, aprovada originalmente em 1996, porém revogando o Decreto nº 2.208/97 por meio do Decreto nº 5.154/2004. Essa situação foi levada para a LDB pela Lei nº 11.741/2008, cuja alteração apenas vincula a formação profissional ao Ensino Médio.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Parecer nº 05/2011 e a Resolução nº 2/2012 do CNE apresentam uma proposta que deixam explicitamente marcados i) os princípios educativos do trabalho, ii) o princípio pedagógico da pesquisa, iii) a valorização do protagonismo juvenil e iv) a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo do Ensino Médio, característica que traz implícitos os aspectos voltados ao modo de produção capitalista e neoliberal.

Segundo Ramos e Frigotto (2016), é exatamente isso que a MP quer desconstruir, extraindo conteúdos formativos com aspectos atinentes à quantidade e à qualidade da formação dos(as) alunos(as) de Ensino Médio, sob a justificativa de que essa etapa do ensino, por se encontrar em uma suposta crise, necessitava de uma reformulação das diretrizes.

Até o ano de 2015, a discussão e os debates sobre as necessidades de mudanças no Ensino Médio já ocorriam, pois, de acordo com Fernandes, Ferreira e Nogueira (2020) foram fortemente influenciados pela PL nº 6.840/13, o qual difundia a ideia de que o jovem deveria escolher seu próprio percurso (áreas do conhecimento). No entanto, o governo da época, ao invés de usar a PL que já se encontrava em fase final e já havia passado por diversos debates e consultas públicas, optou por realizar a reforma por meio de uma Medida Provisória.

Conforme Ramos e Frigotto (2016), tentando reverter e combater essa medida autoritária, setores como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por exemplo, e pesquisadores(as) implicados(as) com tema justificam que a

DCNEM já cumpria as determinações da lei e, inclusive, possibilitava complementá-la para atender à parte diversificada do currículo. Mesmo assim, o MEC leva adiante a elaboração da nova BNCC pela mão de alguns intelectuais convidados, alegando que há a participação do sistema de ensino, denominada ‘consultas públicas’. Além disso, são veiculadas na televisão, propagandas com linguagens simples, utilizando-se de jovens sorridentes e satisfeitos com a possibilidade de escolha do caminho a percorrer dentro dessa proposta. Em outras palavras, utiliza-se dos interesses dos jovens e desconsideram toda uma discussão com os(as) educadores(as), com as famílias e com os(as) próprios(as) estudantes sobre a suposta falta de interesse utilizada como motivo para a necessidade de mudanças. Para Ramos e Frigotto (2016, p. 37),

Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei. n. 34/2016. Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública.

Sob esse aspecto, a fala de Gramsci (1991) sobre a importância de discutir o papel da imprensa na construção da hegemonia, por meio de um processo pelo qual a dominação é exercida não pela violência, mas, sim, pela obtenção do consenso, faz todo sentido.

Ramos e Frigotto (2016) fazem uma análise a qual eles a denominam ‘Golpe de Estado’. Nessa análise, os autores fazem a seguinte analogia: o golpe de estado de 31 de agosto de 2016, por meio da PEC 55, mostra-se igualmente constituído em conformidade com o período de colonização vivido pelo Brasil, sem contar os diferentes golpes sofridos no país durante o século XX, todos com a intenção de manter os privilégios da classe burguesa brasileira. O que difere o Golpe de Estado é apenas a não utilização das forças armadas. Ao invés disso, parte-se para a estratégia de ganhar mentes e corações, utilizando-se o poder empresarial-midiático. Um espaço bastante interessante para garantir a manutenção da hegemonia é, sem dúvida, o campo educacional. Por tal razão, a importância de promover uma reforma educacional, principalmente, do Ensino Médio.

Em relação às competências gerais estabelecidas para a Educação Básica, elas orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino

Médio quanto os Itinerários Formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

As competências gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC são

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. 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.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Diante desse cenário, os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos(as) estudantes. Nesse contexto, os Itinerários Formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos(as) estudantes. Porém, é preciso analisar essa ideia de flexibilização,

visto que, apesar de a BNCC trazer algumas opções para a escola estruturar e organizar seu currículo, ainda restringe os caminhos, oferecendo somente algumas possibilidades. Assim,

A flexibilização curricular, insisto, não pode se resumir à oferta de itinerários formativos de acordo com a demanda dos estudantes. Sem o domínio do que é básico para o desenvolvimento da aprendizagem, os itinerários formativos não representam a saída, mas simplesmente um caminho com falsa sensação de empoderamento, que pode provocar a perpetuação das desigualdades no que se refere ao processo de aprendizagem (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020, p. 114).

De acordo com a nova BNCC, os Itinerários podem criar situações de trabalho mais colaborativas, organizados com base nos interesses dos(as) estudantes e que favoreçam seu protagonismo (BRASIL, 2017). A palavra protagonista vem do grego *Protagonistés*, o principal lutador, o principal ator de uma peça, o participante ativo ou de destaque em um acontecimento. No âmbito escolar, portanto, ser protagonista é dizer que o(a) aluno(a) é um ser atuante, por meio de participações construtivas com um pensamento global, porém, atuando localmente em sua própria vida, casa e comunidade para a resolução de problemas.

Não podemos desconsiderar, desse modo, que uma análise efetiva das práticas diárias escolares fornece instrumentos para afirmar ou para negar se realmente essa proposta, a partir dos Itinerários Formativos, contribui ou não para esse protagonismo e, conseqüentemente, para a formação integral que tanto a BNCC afirma proporcionar. Porém, é necessário considerar que a própria expressão ‘protagonismo’ é utilizada pelas concepções neoliberais com aspectos ideológicos. Ao observar essa questão sob a ótica da perspectiva histórico-crítica, notadamente, compreende-se que, quando os sujeitos são moldados para um perfil empreendedor, é reforçada, de modo natural, a ideia do fim do pleno emprego, ou seja, mantém-se a ideia de que cada sujeito só depende dele próprio e não da organização do sistema produtivo e das condições concretas de vida e existência.

Assim, não se trata de autonomia crítica, mas de liberação das obrigações trabalhistas, em um modo de organização social e econômica que tem excluído os trabalhadores, especialmente, as camadas mais pobres da população. Uma exclusão que passa pela desigualdade de oferta de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades essenciais para o mundo do trabalho contemporâneo.

2.2.1 Itinerários Formativos

O Ensino Médio com Itinerário Formativo está organizado em quatro áreas de conhecimento e, mesmo com essa organização, não exclui a necessidade das disciplinas, fato que implica no fortalecimento das ações entre elas e requer um trabalho em conjunto e cooperativo entre os(as) professores(as) no planejamento e na execução dos planos de ensino. Apesar da necessidade das disciplinas e da recomendação de habilidades, não estabelece necessariamente a indicação das séries a serem trabalhadas, deixando a cargo da escola a construção do seu próprio currículo e proposta pedagógica para que, assim, possa ser adequada à sua realidade (BRASIL, 2017, p. 32).

De acordo com os dizeres apresentados na BNCC, a não indicação em trabalhar as habilidades em séries específicas apresenta-se como garantia de autonomia para a escola na construção do próprio currículo. No entanto, o fato de definir essas habilidades pode ser um entrave nessa autonomia, pois de uma forma ou outra existe um engessamento relacionado a essas habilidades. Outro ponto a ser observado está no § 2º do art. 12 das DCNEM ao estabelecer que os itinerários formativos também devem se organizar a partir de quatro eixos estruturantes, sendo eles investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020). Isso representa mais um motivo para reforçar a importância de analisar o desenvolvimento dessa proposta e verificar se realmente é possível flexibilizar o ensino e alcançar a educação integral, que tanto é mencionada na nova base curricular.

Além disso, proposta do Ensino Médio com Itinerário Formativo deve ser organizada por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a importância para o contexto local e as possibilidades da escola.

Dessa forma, fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino definir um documento curricular que auxiliará as unidades escolares na elaboração de suas propostas pedagógicas. Uma vez que esse documento de referência do território ou da rede é elaborado, fica a cargo dos respectivos Conselhos de Educação a obrigação de acompanhar seu cumprimento, supervisionar as construções e fazer as devidas revisões desses materiais. Assim,

Tem-se como referência a BNCC, mas, obviamente, cada território vai definir sua forma de trabalhar. Entre as responsabilidades dos sistemas de ensino sobre este documento curricular, encontra-se a definição de critérios para adoção de formas de organização e propostas de progressão para as competências e habilidades dispostas na BNCC (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020, p. 75).

Domingues, Leão, Rolin e Teixeira (2019) apontam inclusive que, sendo os sistemas de ensino os definidores dos itinerários e não os(as) alunos(as), as instituições podem ofertar

poucas opções, porque a obrigatoriedade é de, pelo menos, um itinerário. Os autores complementam que

[...] outro agravante se refere ao processo de georreferenciamento presente em alguns sistemas de ensino, que obriga o estudante a se matricular na instituição de ensino mais próxima de sua residência, impedindo uma possível escolha de instituições que ofereçam itinerários formativos de interesse do estudante (DOMINGUES, LEÃO, ROLIN e TEIXEIRA, 2019, p. 64).

Diante disso, essa autonomia pode ser utilizada para resolver problemas relacionados à gestão e à carreira dos(das) professores(as), porque a disponibilidade de tais profissionais é uma adversidade que os Estados vêm enfrentando. Em outras palavras, os sistemas de ensino podem optar por itinerários para o quais dispõe de mais professores(as), uma vez que está cada vez mais difícil encontrar professores(as) de algumas áreas, principalmente, referentes à Filosofia e Sociologia.

Nesse sentido, os possíveis arranjos dos Itinerários Formativos são Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, Formação técnica e profissional.

Essa organização está envolta por um discurso o qual argumenta que esta estrutura valoriza o protagonismo juvenil, pois julga atender à multiplicidade de interesses dos estudantes, que pode ser o aprofundamento acadêmico ou a formação técnica profissional, além de ratificar a organização do Ensino Médio por área do conhecimento. Todavia, ao analisar as reduções da carga horária da base comum promovida por esses arranjos, é percebido que essa alteração não se coaduna com a percepção de formação integral de cunho dialético.

Sob a percepção de Fernandes, Ferreira e Nogueira (2020), é preciso refletir os aspectos de que as escolas podem se especializar apenas na oferta de um determinado itinerário formativo, uma vez que muitos municípios brasileiros só possuem uma escola de ensino médio. Nessa condição, ao particularizar a oferta de um itinerário, ou mesmo dois ou três, no momento da matrícula, o(a) aluno(a) pode não concordar com as opções e isso poderá provocar um aumento no número de alunos(as) evadidos(as), sendo ainda mais trágico.

A figura 2, apresentada a seguir, demonstra as competências gerais estabelecidas para a educação básica nessa nova organização, propondo aprendizagens essenciais quanto ao Itinerário Formativo a ser ofertado pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

Figura 2: Organização do Ensino Médio por área de conhecimento



Fonte: BRASIL (2017, p. 468)

Essa organização pretende contribuir para a integração do conhecimento, dando condição para a atribuição de sentido aos conceitos e conteúdos estudados na escola.

A construção dos Itinerários Formativos relativos a essas áreas é definida a partir de competências específicas de cada uma, articuladas com as competências específicas do Ensino Fundamental e com adequações necessárias ao Ensino Médio, visto que esse tem o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do(a) aluno(a), em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. Esses princípios estão pautados, principalmente, em **3** das **competências gerais da educação básica** da BNCC (BRASIL, 2017), a citar:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
8. 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;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Na área das Linguagens e suas Tecnologias, o foco é a ampliação da autonomia, do protagonismo e autoria nas práticas das diferentes linguagens, da identificação e da crítica aos diferentes usos da linguagem, destacando seu poder no estabelecimento das relações, na

apreciação e participação em manifestações artísticas e culturais e no uso das diferentes mídias.

Na área da Matemática e suas Tecnologias, por sua vez, a intenção não é apenas a resolução de problemas, mas, sim, formular esses problemas, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver pensamento computacional, utilizando diferentes recursos da área.

Já em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o foco está na construção e na utilização de conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais referentes às condições de vida e ao ambiente.

Por último, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a atenção centra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BRASIL, 2017).

Dessa forma, cabe ao sistema e às escolas do país adotar a organização curricular que mais adequada for ao seu contexto e às suas condições, visto que o princípio obrigatório da nova base curricular é a flexibilidade.

Uma prerrogativa da nova BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) diz que a “[...] escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade”. É importantíssimo destacar esses dizeres, haja vista que essa pesquisa se pauta em analisar os Itinerários também sob a perspectiva do respeito à diferença.

Analisar os documentos e o exercício dos(as) professores(as) dessa modalidade de ensino dá respaldo para identificar se realmente o combate aos exercícios discriminatória está nas práticas pedagógicas, conforme apregoa a BNCC. Desde o surgimento da escola, as políticas educacionais vêm colaborando com uma sociedade de comportamento desrespeitoso no que se refere às diferenças de gênero, raça, cor, etnia e sexualidade, visto que as escolas passam por transições relacionadas a planos políticos, culturais e, principalmente, econômicos, em vez de realmente se valer da sua real função: a formação plena dos(as) estudantes. Sendo assim, a naturalização dos aspectos discriminatórios não é um fator contemplado nas práticas educacionais.

Se as políticas educacionais estão, sobretudo, voltadas a ajustes que atendam o desenvolvimento econômico, é sabido que o início do processo discriminatório se deu principalmente pelo trabalho escravo por meio de um processo exploratório, no qual negros(as) eram tratados(as) como mercadorias.

De acordo com Hüning, Silva e Netto (2021, p. 112),

[...] a raça é uma ficção ocidental útil ao capitalismo, uma fabricação realizada para manter certas populações à margem da cidadania e dos direitos, em situações de exclusão, vulnerabilidade, abandono social e até mesmo descartabilidade (MBEMBE, 2018). O conceito de raça é, assim, indissociável da violência no bojo do capitalismo e do neoliberalismo contemporâneos, nos quais as políticas públicas estatais emergem como estratégias de governo das populações e de gerenciamento das desigualdades sustentadoras dessa mesma lógica neoliberal.

Dessa forma, percebe-se que, nas políticas educacionais durante o período pós-abolicionista, negros(as) eram proibidos(as) de se matricularem nas escolas, contribuindo ainda mais para um processo discriminatório que marca contemporaneamente as relações étnico-raciais.

Diante de todas as considerações, pondera-se que a flexibilização curricular não pode se limitar à oferta de itinerários formativos de acordo com a demanda dos(as) alunos(as). Sem propriedade do que é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, os itinerários formativos podem não representar uma saída, mas apenas um caminho com falsa sensação de autonomia e, dessa forma, perpetuar as desigualdades no que tange ao processo de aprendizagem (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020).

Nesse sentido, Castilho (2017, p. 9) afirma,

[...] ao contrário do que o governo divulga os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários.

2.3. Currículo Paulista

À guisa de comparação, nesse subitem, são apresentadas características específicas do Currículo Paulista (CP), com o intuito de compreender sua estruturação, haja vista que ele deve condizer com as prerrogativas estabelecidas na BNCC. Compreender a organização do CP é fundamental, pois o campo de nossa pesquisa está localizado no estado de São Paulo.

O CP tem seu primeiro volume homologado em agosto de 2019. Inicialmente, ele contempla as etapas Educação Infantil e Fundamental e, somente após a homologação da BNCC do Ensino Médio, inicia-se o processo de definição dos currículos dessa etapa pelo

Estado. As orientações vêm do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria nº 331, de 2018, o qual estabelece as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal.

De acordo com o documento CP, os processos de elaboração contam com as participações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e de entidades não governamentais.

O documento aponta que tiveram 98.856 (noventa e oito mil e oitocentas e cinquenta e seis) pessoas da sociedade civil – incluindo estudantes, professores(as) e demais profissionais da educação – contribuindo para a produção desse currículo.

Segundo o CP (2020, p. 17),

Nesse processo de melhoria da qualidade da educação, o Currículo Paulista representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver.

Nesse volume, tal documento define a todos os profissionais da educação, que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do(a) estudante paulista do Ensino Médio, com foco em sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

As redes de ensino, portanto, devem consultar o CP a fim de estabelecer suas propostas pedagógicas, considerando suas necessidades e os interesses dos(as) estudantes segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais, porém, ponderando o aspecto da superação das desigualdades educacionais. Segundo o CP (2020, p. 21), “Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes”.

Um dos preceitos pedagógicos descrito no CP é o compromisso com a formação integral ao afirmar estar comprometido com o desenvolvimento do(a) estudante “[...] em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários

complexos, multifacetados e incertos” (SÃO PAULO, 2020, p. 23). Isso comprova que o documento se coaduna com a perspectiva de formação integral descrita na BNCC.

Sob esses dizeres, é possível identificar traços de uma formação em que a proposta pedagógica deve contemplar habilidades requeridas pelo mercado e, de acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 10), “[...] o desenvolvimento de uma formação em que a ideia da adaptação ao mercado precisa ser considerada e valorizada como aspecto importante para se formar o capital humano”.

A proposta ainda enfatiza a necessidade de atrelar o desenvolvimento cognitivo junto às competências socioemocionais, uma vez que esse perfil está previsto nas competências gerais.

Então, sob a ótica de educação integral, o CP preconiza a adesão de práticas pedagógicas e de gestão que levem em consideração

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva. - Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional. - O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais. - A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação do estudante para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança (SÃO PAULO, 2020, p. 26-27).

No que tange ao mundo do trabalho, o CP justifica que é preciso articular as demandas do setor produtivo aos interesses individuais e coletivos, para que se possa desempenhar a profissão, considerando que elas estão cada vez mais passando por mudanças e transformações. Isso requer pessoas capazes de se adaptar a cada nova transformação e, para atender às demandas de mercado, o CP oferece o Itinerário Formativo de formação técnica e profissional, o qual vai direcionar o(a) estudante no desenvolvimento desse perfil estabelecido. Assim, mais uma vez se evidencia a presença de uma organização das atividades escolares com o foco mercadológico, caracterizando os interesses do sistema capitalista.

Ainda sob os dizeres do CP, pontuam-se os aspectos da fragmentação do conhecimento. O documento coloca que é necessário superar esse formato de ensino por meio de uma aprendizagem que tenha como parâmetro o contexto local no qual a escola e o(a) aluno(a) estão inseridos(as) e cujo foco está no protagonismo deste.

Como os processos educacionais estão voltados para as particularidades locais e individuais, eles acabam por adotar uma concepção de educação escolar imbuída de solução dos problemas sociais sem o questionamento das bases materiais que originam essas injustiças.

Também está presente, nas narrativas do CP, a importância do compromisso com o desenvolvimento das competências e, para tanto, as ações pedagógicas devem estar voltadas a esse compromisso. No CP, é reiterado o conceito de competência defendido pela BNCC. Assim, é descrito que, ao final de Educação Básica,

[...] o estudante paulista se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda (SÃO PAULO, 2020, p. 31).

Nesse sentido, as mudanças se pautam por abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas e o seu foco deve estar no **projeto de vida** desses(as) alunos(as), o qual tem de ser o articulador do projeto pedagógico da escola.

Além disso, consta no CP que, para a escola cumprir sua missão, seus processos educativos precisam assegurar aos(a) estudantes:

- A constituição e consolidação de uma forte base de conhecimentos e valores advindos tanto dos processos formais de ensino e aprendizagem quanto da convivência e das experiências adquiridas no contexto social.
- A capacidade de não ser indiferente em relação a si próprio e ao outro, bem como aos problemas reais que estão no seu entorno, apresentando-se como parte da solução de maneira criativa, generosa, colaborativa.
- Um conjunto amplo de competências cognitivas e socioemocionais, amparadas nas Competências Gerais da Educação Básica, que lhe permita seguir aprendendo continuamente nas várias dimensões da sua vida, realizando a visão que projeta de si próprio para o futuro (SÃO PAULO, 2020, p. 33-34).

Diante disso, o CP considera que as aprendizagens adquiridas nas áreas tanto do currículo comum quanto dos itinerários formativos possibilitam ao(à) estudante consolidar e realizar o seu projeto de vida, o qual é um objetivo que percorre toda a Educação Básica.

Em relação ao projeto de vida, o CP alicerça as ações pedagógicas em três eixos formativos, a saber: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais. Para isso, é preciso que a escola conheça e acolha os(as) alunos(as) em sua multidimensionalidade, considerando seus interesses e desafios.

De acordo com tal documento, há uma necessidade de identificar os interesses dos(as) jovens e as suas vulnerabilidades para que a escola possa lidar com essas questões. Além disso, é preciso promover estímulos que os façam se envolver com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, o protagonismo dos discentes. Quando observado todo esse direcionamento do trabalho pedagógico, considerando apenas as necessidades individuais do(a) aluno(a), fica evidente a não utilização das características da pedagogia histórico-crítica.

Percebe-se, portanto, que muitos conhecimentos podem ser desconsiderados, uma vez que pode não ser de interesse do(a) aluno(a). Consequentemente, a construção de uma formação emancipadora e crítica pode não acontecer, pois o legado histórico e socialmente construído não é conhecido.

No tocante aos Itinerários Formativos, o Ensino Médio deve atender às demandas da contemporaneidade e aos anseios do(a) estudante, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo a fim de assegurar as aprendizagens na formação geral básica e nos itinerários formativos. Para tanto, seus objetivos são:

- aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais;
- consolidar a formação integral do estudante, desenvolvendo a sua autonomia para a realização do seu projeto de vida;
- desenvolver habilidades que permitam ao estudante ter uma visão ampla do mundo para saber agir em diversas situações e tomar decisões em sua vida escolar, profissional e pessoal (SÃO PAULO, 2020, p.196).

Conforme mencionado anteriormente, os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes:

- I – Investigação científica;
- II – Processos criativos;
- III – Mediação e intervenção sociocultural;
- IV – Empreendedorismo.

Esses eixos devem garantir aos(às) alunos(as) a apropriação dos artifícios cognitivos e o uso de metodologias que proporcionam o tão apregoado protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2019).

2.4 Formação do(a) professor(a) e o sucesso educacional

A consolidação da educação, por meio de uma formação integral, requer professores(as) preparados(as) para a condução do processo de forma a contribuir com esse sucesso tão almejado. Portanto, a formação docente deve ser colocada no cerne das reformas educacionais.

Diante disso, as reformas públicas estão direcionadas para a formação de professores(as) ao relacionar a formação docente à possibilidade de melhoria da qualidade da educação, apresentando-se, aparentemente, como a única responsável pelo sucesso escolar. Franco (2005), inclusive, questiona a formação docente como definidora da qualidade do ensino. Ao discorrer sobre o assunto, a autora analisa que existem outras variáveis dentro da escola que também impactam as questões da qualidade do ensino, tais como recursos financeiros e humanos, infraestrutura, gestão acadêmica e pedagógica e clima acadêmico.

Contudo, há também autores(as) que contestam essa relação direta entre a formação docente e a qualidade do ensino. Para Torres (1998), a relação de ensino e de aprendizagem não pode ser tratada como uma relação insumo-produto, considerando que o aperfeiçoamento de um fator, conseqüentemente, leva ao aperfeiçoamento de outro. Desse modo,

Não existe uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem do aluno ou entre capacitação do professor e rendimento escolar: não se pode esperar que cada ano de estudo, cada curso ou oficina de capacitação resulte imediata e necessariamente em quantidades mensuráveis de aprendizagem (melhorada) por parte do alunado. Essa visão corresponde a uma percepção da educação e da aprendizagem escolar que equipara escola e fábrica e vê o ensino e a aprendizagem à luz do modelo fabril insumo-produto (TORRES, 1998, p.175).

Para Souza (2006), a formação de docentes tem desconsiderado a escola e seus contextos sociais e institucionais, atribuindo ao(à) professor(a) toda a responsabilidade de forma isolada. Segundo a autora, faz-se necessário tomar a escola como *locus* da ação do(a) professor(a) e as atividades por eles(elas) desenvolvidas não podem desconsiderar os saberes já construídos. Assim, somente rompendo a concepção de que a sua formação é a responsável pelo insucesso da educação será possível avançar nos resultados.

Mesmo diante de discussões e opiniões distintas em torno da formação docente, a maioria das reformas educacionais parte da premissa de que a formação do(a) professor(a) é adequada e pouco se questiona se ela é realmente ideal para a característica de educação idealizada (BAUER, 2011).

Seja como for, é preciso considerar todos os elementos que envolvem uma educação integral como, por exemplo, escola, gestão, docentes, currículo e questões sociais, visto que estabelecer diretrizes assertivas que contribuirão para sucesso educacional requer um olhar macro de todas as esferas que envolvem o processo, inclusive, a formação docente.

A própria BNCC atribui como responsabilidade da União a importância da revisão da formação inicial e continuada do(a) professor(a) para que esta esteja alinhada às novas diretrizes educacionais, visto a relevância dos(as) professores(as) no sucesso dos(as) alunos(as) (BRASIL, 2018).

Por meio de pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento acerca dos aspectos referentes à formação do(a) professor(a) a fim de compreender como tais políticas podem colaborar com a proposta de um Ensino Médio que prima pela formação integral dos(as) alunos(as) das escolas públicas.

Para tanto, discutir a formação dos(as) professores(as) requerer entender o caminho percorrido pelas políticas de formação até os dias atuais. Nesse sentido, Freitas (2002) considera que a formação do(a) professor(a) é um campo assolado pelas determinações dos organismos internacionais que impõem seus fins e objetivos.

Perpassando por alguns momentos dos últimos anos, a autora coloca que, entre os anos 1970 e 1980, houve algumas contribuições importantes para educação quanto à forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Concepções avançadas sobre formação do(da) educador(a) destacam o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um(a) profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade; superando, assim, as dicotomias entre professores(as) e especialistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos, representando para os(as) professores(as) um marco de reação a formação tecnicista.

Já os anos 1990, contraditoriamente, foram marcados pela centralidade no conteúdo (habilidades e competências escolares), perdendo dimensões importantes oriundas do debate dos anos 1980.

Nesse cenário, a ênfase no caráter da escola, voltada para a socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, termina por centrar as ações educativas na figura do(a) professor(a) e da sala de aula, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais

baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo) em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002).

Esse período representa o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo. A educação e a formação de professores(as) tinham uma importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 2002).

De acordo com Freitas (2002, p. 142):

[...] no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Considerando os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores(as) passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada.

As competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Ademais, a competência, via formação de professores(as), promove a educação das novas gerações na lógica da competitividade e da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade.

A LDB, em seu art. 4º, afirma que a melhoria da qualidade do ensino não alcançará o salto qualitativo sem a elevação da qualificação dos docentes. Nessa direção, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica. Dessa forma, estabelece o conhecimento na condição de novo capital de desenvolvimento social e econômico sustentável; coloca, em lugar de eminente destaque, a revalorização da escola e do conhecimento e correlaciona, diretamente, a formação e aprendizagem de professores(as) reduzida à noção de desempenho profissional competente.

Ao estabelecer tais diretrizes, fica evidente que se encerra um ciclo o qual coloca o(a) professor(a) como o principal responsável pela melhoria na qualidade da educação,

desconsiderando todos os outros aspectos que corroboram para a manutenção de uma educação precária.

Dentro dessas concepções, os(as) professores(as) não são reconhecidos(as) em sua condição de sujeitos pensantes, reflexivos, construtores e propositores de novas práticas. Contrariamente, são vistos como aplicacionistas de conhecimentos repassados pelos especialistas na formação continuada (OLIVEIRA, MORAIS e LIMA, 2020).

O entrelaçamento entre a formação de professores(as) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aqui discutido, faz-nos refletir sobre as reais intencionalidades no que se refere à concepção de currículo tanto da Educação Básica quanto de Formação de Professores(as).

Com base nas análises anteriores, surge uma compreensão de que as políticas educacionais se apresentam com intenções implícitas de favorecimento à manutenção da hegemonia, visto que a qualidade de formação docente é posta como sinônimo de qualidade da educação e ambas se caracterizam por promover um perfil competitivo, do mesmo modo que o desenvolvimento de competências se caracteriza por promover a empregabilidade, características necessárias ao desenvolvimento econômico. Nessa linha de pensamento, percebe-se uma desvalorização da teoria e do conhecimento, que são pontos fundamentais para combater as desigualdades sociais.

Desse modo, o Ensino Médio com Itinerários Formativos precisa ser bem investigado a fim de se fazer uma análise eficaz da sua aplicação e gerar respostas que subsidiem uma avaliação quanto à efetividade da sua implementação em sua formação integral, ou se mais uma vez, estamos apenas diante de interesses de uma sociedade capitalista.

2.5 Escola da diferença e desigualdade

O objetivo geral dessa pesquisa busca entender como os itinerários formativos contribuem para a formação integral e coopera para mudanças de comportamento no ambiente escolar que se referem às desigualdades e ao desrespeito às diferenças.

É sabido que o ambiente escolar é um local onde circula uma gama de diversidade cultural, sexual, étnico-racial e de gênero. Porém, faz-se necessário entender como a escola contempla essa diversidade quando objetiva oferecer formação/educação integral. Nesse sentido, é perceptível o despreparo da instituição em receber e incluir toda essa diversidade. Em função desse despreparo, a instituição escolar acaba por manter práticas que contribuem para exclusão e para promoção das desigualdades (LOURO, 1997).

Para Bento (2008), “[...] a escola, além de não cumprir seu papel de lidar com a diferença e a desigualdade, funciona como uma instituição guardiã das normas de gênero e continua a reproduzir padrões heterossexuais”, assim como outros padrões impostos pela sociedade de raiz eurocêntrica.

São diversos os comportamentos no ambiente escolar que demonstram e comprovam essas condutas. Conforme Louro (1997, p. 57),

[...] a escola desde seu início exerceu ações distintivas, incumbindo-se de separar os sujeitos das mais diversas formas, desde o instante em que separa quem está e quem não está na escola, até as atitudes internas de classificação, por meio do ordenamento e da hierarquização.

Assim, o comportamento da escola torna-se contraditório, pois as práticas que precisam fazer parte das suas atribuições – imbuída do respeito articulado à igualdade por ser um espaço político fundamental do exercício da liberdade – na maioria dos casos, não acontece.

Em sua constituição inicial, a escola tem uma proposta para o acolhimento de alguns e não de todos, como se pode constatar no item 2.1 desse capítulo. Nele, discorreremos sobre o percurso histórico do currículo e, conseqüentemente, da escola. Aos poucos, esse movimento requereu mudanças na sua concepção, tais como em sua organização, seu currículo, seus prédios, seus docentes e seus regulamentos. Logo, as reorganizações produzem as diferenças entre os sujeitos, pois delimitam o espaço dizendo o que cada um pode (ou não) fazer. No entanto, essa delimitação não ocorre somente no interior das escolas; elas ocorrem em casa e na rua, por exemplo. Por meio de muitas instituições e práticas, tais concepções foram e são aprendidas e interiorizadas quase que de forma “natural”.

Justamente essa naturalização nos impede perceber todos os indícios que corroboram com isso no espaço escolar, fato que implica nas questões de divisão de classe, de raças, de etnia, de sexualidade e de gênero (LOURO, 1997).

As recomendações, sem dúvida, são readequadas de acordo com sua época. Apesar de ter sofrido modificações, atualmente, as regras, as teorias e os conselhos são outros. Isso nos indica que, apesar das mudanças, a escola ainda produz marcas distintivas em seu interior, utilizando-se de discretos e diversos mecanismos.

Louro (1997), em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, afirma que

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de

questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 1997, p. 63, grifos do autor)

À vista disso, as atitudes vistas como comuns e naturais contribuem para a manutenção das desigualdades como, por exemplo, a separação de meninos e meninas nas filas, na organização de grupos de trabalhos, na escolha de brinquedos e materiais, na definição das cores para representar feminino e masculino e na não discussão desses temas dentro da escola.

O currículo, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, as linguagens, os materiais didáticos e os processos de avaliação são alguns produtores de tais distinções, uma vez que esses elementos refletem as percepções dos sujeitos que as elaboram. Por isso, faz-se necessário questionar todas essas práticas e teorias que norteiam o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, é preciso atentar-se, sobretudo, a linguagem, pois ela não apenas se apresenta impregnada de sexismo, racismo e etnocentrismo, como também tem uma força maior no que tange à afirmação de uma ideia ou conceito.

Segundo Louro (1997, p. 66, grifo nosso),

A conformidade com as regras de linguagem tradicionais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão *homem* — que serve para designar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Aprendemos que, em muitas situações, a palavra supõe todas as pessoas, englobando, portanto, homens e mulheres.

Conforme exposto, a escola aparece como uma vilã na construção das diferenças, contribuindo, excessivamente, para a distinção entre sujeitos; em especial, quanto à discriminação de gênero, sexualidade e étnico-racial. Além disso, vem assumindo um papel de coautora na usurpação dos direitos das minorias e dos(as) menos abastados(as).

Para uma análise completa dos Itinerários Formativos, considerando uma formação integral, é fundamental perceber se as atividades que contribuem para o respeito às diferenças são contempladas dentro da organização curricular e nas propostas pedagógicas elaboradas pelas unidades escolares, pois, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14), a escola se apresenta “[...] como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”.

Ademais, a fim de que essa análise ocorra forma plena, é preciso um estudo crítico da relação entre ideologias, pensamento e práticas educacionais. Nesse sentido, é importante

desviar-se do senso comum, uma vez que a área de pesquisa em educação já se encontra praticamente dominada. Como disse Apple (2006, p. 47), “Essa atitude crítica desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos sem maior questionamento, ou seja, aceitos como se disséssemos ‘é assim que a vida é’, em nosso cotidiano como educadores”.

O autor ainda aponta questionamentos que devem ser feitos sobre três áreas da vida escolar. Em um primeiro momento, é preciso voltar-se às normas diárias, as quais se referem ao currículo “oculto”, ou seja, ao ensino tácito de normas e de valores e, por tal razão, nelas, há um a manutenção das diferenças. Em seguida, é fundamental atentar-se às normas específicas do conhecimento curricular e aos conhecimentos educacionais para que nos questionemos: *De onde o conhecimento vem?*, *De quem é o conhecimento?* e *Que grupos sociais ele apoia?*. Somente a partir dessas indagações, podemos observar a atuação escolar. Finalmente, faz-se necessário compreender o modo como tais aspectos ideológicos interferem na percepção dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, são empregados para dar significado às atividades escolares. Assim, o(a) professor(a) precisa agir com consciência suficiente para fazer uma análise e não se deixar levar por ideologias (APPLE, 2006).

Diante desse contexto, identificamos características nas práticas escolares que reforçam os aspectos da escola como ambiente que mantém um comportamento fortalecedor da desigualdade, visto que, simplesmente, o silenciamento sobre os diversos temas que abrange a questão das diferenças já denotam um descompromisso com essa função social a qual a escola deveria ter.

Em pesquisas como essa, nas quais se analisa a escola sob a ênfase do currículo, a pesquisadora deve, em primeiro lugar, entender o funcionamento da escola e as regularidades cotidianas que geram esses resultados e, posteriormente, ter a sensibilidade marxista, do presente como história, a fim de compreender as raízes históricas e os conflitos que fizeram essa instituição tal qual ela é atualmente. Louro (1997, p. 60) reforça que, “[...] somente na história dessas divisões é que podemos encontrar uma explicação para a ‘lógica’ que as rege”.

Por mais que a maioria das escolas não tenha a intenção de recriar essas disparidades em suas práticas educacionais, elas acabam por produzir conhecimento e pessoas, promovendo, talvez, de forma inconsciente, essa organização de classes com aspectos que abarcam as diferenças no âmbito do sexo e das raças (LOURO, 1997).

Alguns comportamentos de exclusão na escola, especialmente, no ensino médio, período em que abarca a fase da adolescência, ocorrem por práticas, costumes, linguagens e

mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes. Quando isso é ignorado, a escola não cumpre seu papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e libertária (PACHECO e FILIPAK, 2017).

O respeito articulado à igualdade, à cidadania e à participação engendram-se como os principais direitos a serem alcançados pela escola, e esta representa um espaço político importante do exercício da liberdade. Em razão disso, a escola tem o compromisso político de refletir sobre as questões de gênero, de sexualidade, de orientação sexual e de identidade para garantir que os Direitos Humanos e, principalmente, o direito à identidade e à diferença, sejam assegurados e garantidos.

Esses temas não devem ser indiferentes e silenciados pelas instituições educacionais em suas propostas curriculares por fazerem parte do cotidiano escolar e não apenas dos(as) alunos(as). Nesse sentido,

Questões como a [...] da identidade, da diferença e do outro é um problema pedagógico e curricular, especialmente, se o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é a outra etnia, é a outra nacionalidade, é o corpo diferente. Problema maior ainda quando o outro não é aceito pela própria escola (FERREIRA e LUZ, 2009, p. 41).

Tais problemáticas devem ser trabalhadas no currículo para que a escola arquitete mecanismos que permitam uma convivência humana com respeito à diversidade por meio da dialogicidade; visto que, as escolas e universidades, de modo geral, não têm contemplado em seus currículos e em suas práticas pedagógicas, as multiplicidades de diferenças que as permeiam como instituições.

Desse modo, é importante verificar se a proposta curricular da BNCC para o Ensino Médio, com os Itinerários Formativos, contempla de forma efetiva essa dialogicidade sobre as diferenças e oportuniza atividades que permitem e incentivam a reflexão sobre as questões que compõe a diversidade dos sujeitos e da sociedade, oportunizando, assim, uma educação/formação integral de fato.

3. ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, são apresentadas as análises realizadas em documentos – como o Plano de Curso, por exemplo – e os resultados obtidos com a aplicação do questionário a um grupo de onze (11) professores(as) do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo, já caracterizada no capítulo 1. A unidade escolar pesquisada possui diferentes modalidades de Ensino Médio, sendo: o propedêutico, ensino Técnico, ensino Médio Integral (ETIM) e Itinerários Formativos com ênfase em Ciências Exatas e Engenharia e em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais. Apesar das diversas modalidades, o objetivo dessa pesquisa está voltado, especificamente, em analisar os Itinerários Formativos.

Nesse cenário, problema de pesquisa questionou se o Itinerário Formativo representa uma ferramenta de enfrentamento dentro das escolas contra a manutenção do desrespeito às diferenças e às desigualdades sociais, proporcionando, assim, uma educação/formação integral. Com os resultados obtidos, via questionário, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, construímos as análises que compõem esta dissertação.

3.1 Procedimentos para análise, inferência e interpretação de dados

Na sequência, são apresentadas as análises e discussões sobre o novo Ensino Médio com Itinerários Formativos, iniciando pelos Planos de Cursos das modalidades pesquisadas e, posteriormente, pelos resultados obtidos com o questionário respondido pelos(as) professores(as). Para as análises, foi considerado o objetivo geral da pesquisa referente a analisar de que forma o currículo, mais especificamente os Itinerários Formativos dentro da nova Base Nacional Curricular Comum, podem contribuir para uma Formação Integral dos estudantes do Ensino Médio em uma escola pública e podem cooperar na mudança de comportamento no ambiente escolar no que tange às questões de desigualdades e de combate ao desrespeito às diferenças.

3.2 Dos Planos de Cursos

Inicialmente, apresentamos os dizeres do documento oficial norteador do trabalho docente oferecido pela instituição mantenedora do conjunto de escolas pertencentes a essa autarquia, denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

A análise procura explicitar os Planos de Curso das áreas oferecidas nessa unidade escolar, que subsidiam essa pesquisa.

Para tanto, conforme o Quadro 1, os Planos de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias e do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, primeiramente, trazem uma apresentação das competências identificadas como necessárias para a formação geral; porém compactadas em relação às dez competências gerais da educação básica prevista na BNCC com a qual o CP coaduna-se:

Quadro 1: Comparativo das Competências e Habilidades

Plano de Curso - Ciências Exatas e Engenharia	Plano de Curso - Linguagens, Ciências Humanas e Sociais
<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento do aluno em seus aspectos físico, intelectual, emocional e moral. - A formação da sua identidade pessoal e social. - A sua inclusão como cidadão participativo nas comunidades onde atuará. - A incorporação dos bens do patrimônio cultural da humanidade em seu acervo cultural pessoal. - A fruição das artes, da literatura, da ciência e das tecnologias. - O preparo para escolher uma profissão e atuar de maneira produtiva e solidária junto à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento do aluno em seus aspectos físico, intelectual, emocional e moral. - A formação da sua identidade pessoal e social. - A sua inclusão como cidadão participativo nas comunidades onde atuará. - A incorporação dos bens do patrimônio cultural da humanidade em seu acervo cultural pessoal. - A fruição das artes, da literatura, da ciência e das tecnologias. - O preparo para escolher uma profissão e atuar de maneira produtiva e solidária junto à sociedade.

Fonte: De autoria própria a partir dos dados dos Planos de Curso

No que se refere a essas competências gerais, percebe-se que cada uma delas apontam algumas distorções e inconsistências, uma vez que, por mais que não se tenha estabelecido exatamente os conteúdos a serem trabalhados, implicitamente, tais competências podem trazer embutidos feitiços globalizadores no processo de escolarização, pois o currículo reflete um projeto educativo que alia faces culturais do desenvolvimento pessoal e social, que são consideradas fundamentais. Nesse ponto, embora caiba uma reflexão sobre a valorização de uma cultura em detrimento de outra, este não é exatamente o foco da pesquisa. A competência *a incorporação dos bens do patrimônio cultural da humanidade em seu acervo cultural pessoal*, por exemplo, pode nos trazer questionamentos, como: *Quais bens do patrimônio cultural exatamente devem ser adquiridos pelos alunos(as)?, Será que não estamos diante de uma educação cada vez mais globalizadora?*

Além disso, em todas essas competências, é nítido que a escola passa a assumir mais e mais responsabilidades nos aspectos socializadores e que as funções, pertencentes anteriormente à família, à igreja e a outros grupos sociais, são trazidas para escola. Tal

questão poderia ser vista com bons olhos e teria sido alcançada nos aspectos relacionados às desigualdades sociais se ela não acontecesse de forma excludente. Porém, a realidade é que, considerando as características de uma sociedade marcada por modelos conservadores e preocupada apenas com determinadas culturas e saberes, a escola está longe de cumprir sua e outras funções de forma plena.

Dando continuidade as análises, é necessário observar, ainda, as matrizes curriculares de cada modalidade a fim de analisar as mudanças ocorridas nas cargas horárias de cada componente curricular, assim como indicam a Figura 3 e a Figura 4:

Figura 3: Matriz Curricular de Ciências Exatas e Engenharia

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO DE CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS								
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 4, de 13-7-2010; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004; Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 5, de 4-5-2011. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec 1583, de 1-2-2019, publicada no Diário Oficial de 2-2-2019, Poder Executivo – Seção I – página 87.								
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas	
			1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total		
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	200	
		Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	120	120	360	300	
		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	80	-	-	80	67	
		Arte	80	-	-	80	67	
		Educação Física	80	80	-	160	133	
	Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360	300	
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Física	80	80	-	160	133	
		Química	80	80	-	160	133	
		Biologia	-	80	80	160	133	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	40	-	-	40	33	
		Sociologia	40	-	-	40	33	
		Geografia	-	80	80	160	133	
		História	-	80	80	160	133	
	Total da Base Nacional Comum Curricular			800	800	560	2160	1800
	Itinerário Formativo	Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias						
		Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física e Química)		200	-	-	200	167
Nome dos projetos: - 1ª Série.								
Estudos Avançados em Ciências Exatas e Engenharias (turmas 2020 – 2.500 h)		-	200	200	400	333		
Práticas de Empreendedorismo (para o itinerário Ciências Exatas e Engenharias)		-	-	40	40	33		
Laboratório de Pesquisa – Criação – Ação (para o itinerário Ciências Exatas e Engenharias)		-	-	200	200	167		
Total do Itinerário Formativo			200	200	440	840	700	
TOTAL DO ENSINO MÉDIO			1000	1000	1000	3000	2500	
Aulas semanais			25	25	25	-	-	
Observações	1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo). 2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório).							

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias - PORTARIA CETEC Nº 1583, DE 01-02-2019

Figura 4: Matriz Curricular de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO DE LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS							
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 4, de 13-7-2010; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004; Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 5, de 4-5-2011. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetec 1583, de 1-2-2019, publicada no Diário Oficial de 2-2-2019, Poder Executivo – Seção I – página 87.							
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
			1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	200
		Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	120	120	360	300
		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	80	-	-	80	67
		Arte	80	-	-	80	67
		Educação Física	80	80	-	160	133
	Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	120	120	120	360	300
	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	-	80	80	160	133
		Física	-	80	80	160	133
		Química	-	80	80	160	133
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	40	-	-	40	33
		Sociologia	40	-	-	40	33
		Geografia	80	80	-	160	133
		História	80	80	-	160	133
	Total da Base Nacional Comum Curricular			800	800	560	2160
Itinerário Formativo	Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias		200	-	-	200	167
	Nome dos projetos: - 1ª Série.						
	Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (turmas 2020 – 2.500 h)		-	200	200	400	333
	Práticas de Empreendedorismo (para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais)		-	-	40	40	33
	Laboratório de Pesquisa – Criação – Ação (para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais)		-	-	200	200	167
Total do Itinerário Formativo			200	200	440	840	700
TOTAL DO ENSINO MÉDIO			1000	1000	1000	3000	2500
Aulas semanais			25	25	25	-	-
Observações	1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo). 2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório).						

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais - PORTARIA CETEC Nº 1583, DE 01-02-2019

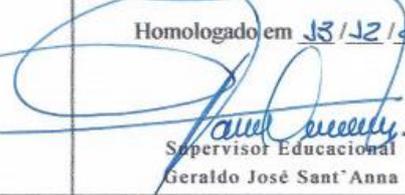
A Figura 5, por sua vez, indica a carga horária do Ensino Médio Propedêutico e, assim, podemos comparar essa carga horária àquela destinada aos Itinerários Formativos.

Figura 5: Carga horária do Ensino Médio Propedêutico 2019
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - 2019

Módulo: 40 semanas - Hora-aula: 50 minutos

Autorização: Parecer CEE Nº 105/98, publicado no DOE de 02/04/1998; Seção I; pág. 13;

Fundamentação Legal: Lei Federal Nº 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 02/12 e Indicações CEE Nº 09/00 e 77/08.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Número de aulas semanais por componente				Carga Horária
			1ª Série 2019	2ª Série 2020	3ª Série 2021	Total	
Base Nacional Comum	Linguagens	<i>Língua Portuguesa e Literatura</i>	3	4	4	11	440
		<i>Artes</i>	3	-	-	3	120
		<i>Educação Física</i>	2	2	2	6	240
	Ciências Humanas	<i>História</i>	2	2	2	6	240
		<i>Geografia</i>	2	2	2	6	240
		<i>Filosofia</i>	*	*	*		
		<i>Sociologia</i>	**	**	**		
	Matemática	<i>Matemática</i>	3	3	4	10	400
	Ciências da Natureza	<i>Física</i>	2	2	2	6	240
		<i>Química</i>	2	2	2	6	240
<i>Biologia</i>		2	2	2	6	240	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM:			21	19	20	60	2400
Parte Diversificada	<i>Língua Estrangeira Moderna (Inglês)</i>		2	2	2	6	240
	<i>Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)</i>		-	2	1	3	120
	<i>Produções Artísticas – projeto</i>		2	2	2	6	240
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA:			4	6	5	15	600
CARGA HORÁRIA TOTAL:			25	25	25	75	3000
Fernandópolis, 06 de dezembro de 2018			Homologado em 13/12/2018				
 Diretora de Escola Técnica			 Supervisor Educacional Geraldo José Sant'Anna				
OBSERVAÇÕES:							
*Os conhecimentos de Filosofia serão desenvolvidos na(s) Disciplina(s) Projeto – Produções Artísticas							
**Os conhecimentos de Sociologia serão desenvolvidos na(s) Disciplina(s) Projeto – Produções Artísticas							

Fonte: site: www.etcfernandopolis.com.br

Percebemos, portanto, que há alteração de carga horária nos componentes curriculares e, por meio dela, pretendemos analisar os impactos possíveis no processo de formação.

Nesse contexto, a tabela a seguir cumpre a função de apresentar uma análise compilada e simplificada das figuras 3, 4 e 5.

Tabela 2: Comparativo das Cargas Horárias Propedêutico x Itinerários

Disciplinas	Propedêutico	Itinerários	
<i>Base Comum</i>			
Língua Portuguesa e Literatura	440	300	
Artes	120	67	
Educação Física	240	133	
História	240	133	
Geografia	240	133	
Filosofia	240 (Prod. Art.)	33	
Sociologia	240 (Prod. Art.)	33	
Matemática	400	300	
Física	240	133	
Química	240	133	
Biologia	240	133	
<i>Parte Diversificada</i>			
Inglês	240	200	
Espanhol	120	67	
Produções artísticas	240		
Itinerários Formativos			
		Exatas	Ling./ C. Hum
Estudos Avançados		333	333
Práticas de Empreendedorismo		33	33
Laboratório de Pesquisa – Criação / Ação		167	167

Fonte: De autoria própria a partir dos dados das matrizes curriculares.

A Tabela 2 condiz com algumas preocupações capturadas no questionário aplicado junto aos(as) professores(as), relativas à redução de horas nos diversos componentes da Base Comum. Essas preocupações são detalhadas adiante.

A Tabela 3, por sua vez, apresenta o percentual de redução de cada componente curricular.

Tabela 3: Percentual de redução da carga horária dos componentes no Ensino Médio com itinerários formativos

Disciplina	% C/H reduzida
Língua Portuguesa e Literatura	31,81%
Artes	44,16%
Educação Física	44,58%
História	44,58%
Geografia	44,58%
Filosofia	86,25%
Sociologia	86,25%
Matemática	25%
Física	44,58%
Química	44,58%
Biologia	44,58%
Inglês	16,66%
Espanhol	44,16%

Fonte: De autoria própria a partir dos dados das matrizes curriculares

A Tabela 3 demonstra que há redução de carga horária em todas as disciplinas; porém, nas disciplinas de Artes, Educação Física, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Espanhol, o percentual quase chegou à metade da carga horária disponível no Ensino Médio propedêutico. Em contrapartida, as disciplinas que menos sofrem reduções são Inglês e Matemática. Quanto à redução nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, em um primeiro momento, ela se mostra assustadora; no entanto, é preciso considerar que, no ensino propedêutico, essas disciplinas estavam embutidas na disciplina da ‘parte diversificada’, as quais são desenvolvidas em paralelo com alguns projetos, ou seja, na carga horária que consta nas tabelas anteriores não se trabalha somente as teorias filosóficas e sociológicas.

Todavia, mesmo sendo trabalhado em conjunto com o desenvolvimento de projetos, o tempo disponível para reflexões e entendimento dessas teorias importantíssimas à compreensão dos percursos históricos e das mudanças sociais refletem, de certa forma, em uma intenção de retirar ainda mais a oportunidade dos(as) alunos(as) entenderem as mudanças políticas e sociais. Esse entendimento os(as) torna capazes de fazer reflexões críticas importantes para o desenvolvimento da capacidade de analisar, refletir ou buscar informações antes de tirar uma conclusão sobre o mundo em que vivem, ou seja, tal entendimento gera uma formação emancipadora.

Além disso, todas as reduções de carga horária trazem diversas implicações, tais como a compactação dos conceitos e/ou teorias trabalhadas nos componentes e, por conseguinte, as reduções na jornada de trabalho do(a) professor(a) responsável pela área.

Para Ramos e Frigotto (2016, p. 39),

Tais medidas somente introduzem a violência desferida contra a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica a que todos têm direito. Nesse sentido, até o último ano da educação básica e, no caso do ensino médio, ao longo das suas 2.400 horas até então determinadas pela LDB, haveria que se ter princípios curriculares e conteúdos comuns que abrangessem universalmente os estudantes. Isto não elide a diversidade, a qual, por sua vez, só adquire sentido quando sustentada por uma concepção unitária da formação. Mas os dispositivos legais em questão retiram da formação geral comum do currículo do ensino médio inicialmente metade e posteriormente, um quarto da carga horária definida pela LDB (a MP dizia que a carga horária correspondente à BNCC não poderia ultrapassar 1400 horas e no PLC este limite foi ajustado para 1800 horas).

Os autores defendem que essa nova política se apresenta como “a regressão das regressões”. Considerando que quem define os itinerários são os sistemas de ensino, estes certamente vão optar por itinerários nos quais existe maior disponibilidade de professores(as), a fim de resolver os problemas de gestão e carreira.

Um aspecto que, provavelmente, poderia ser positivo refere-se às disciplinas da “parte diversificada”. De acordo com o Catálogo de Requisitos, tais disciplinas podem ser ministradas somente por professores(as) com formação em Licenciatura, ou seja, a redução da jornada de trabalho – a qual, obviamente, reflete no aspecto salarial – pode ser restabelecida por meio da atribuição das aulas de projeto, de empreendedorismo e de práticas de laboratório. É válido mencionar que os Planos de Curso não trazem uma ementa para essas disciplinas e, dessa maneira, não se pode realizar um exame mais detalhado delas.

A falta de preparo dos(as) professores(as) em ministrar essas aulas e, conseqüentemente, a qualidade das aulas refletem um problema diante dessa realidade, visto que, conforme discutido no capítulo 2 sobre a formação docente, a formação dos(as) professores(as) nas graduações não abarca as novas características impostas pela BNCC.

Em relação às mudanças na carga horária das disciplinas, Varani, Campos e Rossin (2019, p. 183) afirmam que,

Entretanto, na constituição histórica da escola, verificamos seu papel reprodutor, materializado nos tempos e espaços fixos e rígidos; na divisão da teoria e da prática; nos currículos fechados em conteúdo que se distanciam da vida e dos problemas

advindos da complexidade do cotidiano; no aligeiramento da formação para constituir um sujeito produtivo e consumidor; na subsunção da dimensão humana pelo conteúdo curricular que visa preparar mecanicamente o educando para servir um tal futuro do trabalho; e na consigna do amoldamento do sujeito para adequar-se, sem crítica, às correias da engrenagem que sustenta o funcionamento da sociedade.

Sobre essa perspectiva, é preciso ponderar se essa reorganização curricular, permeada por uma redução de conteúdos, pode ou não corroborar com tal intencionalidade.

No tocante ao tempo de permanência na escola, Ramos e Frigotto (2016) mencionam que a ampliação da carga horária – a qual visa manter os (as) alunos(as) em tempo integral no espaço escolar – não pode ser, a princípio, contrariada, pois a escola deve ser o melhor lugar para jovens e crianças. No entanto, é preciso questionar sob quais condições e quais finalidades a ampliação ocorre, uma vez que a portaria, que estabelece o horário integral, almeja, especificamente, o reforço de Língua Portuguesa e Matemática. Certamente, essa preocupação é para responder a melhores resultados das avaliações internacionais.

Embora o reconhecimento da relevância discorde da formação dos(as) estudantes nessas áreas, isso não torna as demais negligenciáveis. Porém, a contrarreforma, apresentada no Capítulo 2, faz exatamente o contrário, pois a medida provisória retira a obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08), importantes conquistas acrescidas ao texto original da LDB, conforme observado a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO)(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014).

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021).

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o **caput** (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018).

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Assim, não sabemos em que perspectiva, em face à hegemonia conservadora, tais conteúdos serão negados aos(às) jovens do mesmo modo que foram negados na ditadura civil-militar. Segundo Ramos e Frigotto (2016, p. 39), “Reitera-se com isto, uma tendência: os resultados da avaliação suplantam a importância da própria formação”.

Não diferente de outros momentos históricos, mais uma vez as políticas educacionais repetem feitos em favor dos interesses políticos:

[...]com lei da ditadura civil-militar, a 5.692/71 e mais especialmente com a que lhe seguiu, a 7.044/82, a partir da qual a formação técnica e profissional torna-se um dos ramos (ou itinerários para atualizar a linguagem aos novos tempos), igualmente destinados aos mais pobres. Estudantes esses que também não puderam estudar Sociologia e Filosofia e conhecerem História, Geografia nos limites que não provocassem a leitura crítica da sociedade, esta disciplinada, ainda, pelos estudos da Moral e Cívica (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 39)

3.2.1 Ementa dos Componentes Curriculares

O conjunto de ementas disponíveis nos Planos de Curso trazem o aglomerado de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina, bem como as sugestões de conteúdos, denominados Bases Tecnológicas.

As ementas revelam informações pertinentes que podem corroborar com os objetivos da pesquisa. No entanto, antes de analisá-las, é necessário entender que o conceito de competência está ligado a um aprender aplicado a algum tipo de funcionalidade e apresenta um enfoque voltado ao aspecto da profissionalização, no qual a habilidade e a capacidade de fazer e aplicar o conhecimento caracterizam e evidenciam os saberes adquiridos. Assim, a funcionalidade é tida como meta fundamental da educação. Nesse espectro de competência, Sácristan defende que

[..] o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas no caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um conhecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)... Pedir competência nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação (SACRISTÁN, 2011, p. 14).

Ao se fazer a análise a partir dessas visões, faz-se necessário observar para além do imediato e perceber a linguagem utilizada para descrever o conceito, a fim de descobrir o que de verdadeiro existe nela. Como o caráter capitalista do país traz aspectos de cunho economicista e hegemônico, é preciso perceber se não existe um aspecto de poder e padronização nas maneiras de ver e de pensar a realidade em função de alguns interesses ou, ainda, de manter alguns privilégios.

Observando as ementas dos componentes curriculares em um contexto de educar por competências, verifica-se que elas trazem sugestões de conteúdo as quais ficam a critério do(a) professor(a) adotá-las ou não, haja vista a sua flexibilidade. No entanto, o(a) professor(a) deve determinar os conteúdos de modo que todas as competências e habilidades sejam cumpridas integralmente. Essas competências e habilidades apresentadas são denominadas de mínimo legal, posto que, se o(a) professor(a) cumpri-las rapidamente, pode adicionar outras competências e habilidades que julgar importante. Principalmente a partir da Lei nº 13.415/2017, isso tende a acontecer com frequência graças às significativas reduções da carga horária.

Tanto o Plano de Curso de Ciências Exatas e Engenharia quanto o Plano de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais apresentam componentes curriculares em comum e com a mesma carga horária, conforme indica a Tabela 4:

Tabela 4: Disciplinas comuns nos diferentes itinerários, por série

Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
	Horas-aula (h/a)	Horas-aula (h/a)	Horas-aula (h/a)
Língua Portuguesa	120	80	160
Língua Inglesa	80	80	80
Língua Espanhola	-	-	80
Arte	80	-	-
Ed. Física	80	80	-
Matemática	120	80	160
Biologia	-	80	80
Filosofia	40	-	-
Sociologia	40	-	-

Fonte: De autoria própria a partir dos dados das matrizes curriculares

Ao analisar as ementas desses componentes, constatam-se as mesmas competências, habilidades e conhecimentos.

Já na Tabela 5, observam-se algumas movimentações apenas nas séries em que são trabalhados os outros componentes curriculares.

Tabela 5: Disciplinas comuns nos diferentes itinerários e em diferentes séries

Disciplinas	Exatas e Engenharia			Linguagens, C. Hum. e Soc.		
	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Física	80	80	-	-	80	80
Química	80	80	-	-	80	80
Geografia	-	80	80	80	80	-
História	-	80	80	80	80	-

Fonte: De autoria própria a partir dos dados das matrizes curriculares

Como observado na tabela acima, as disciplinas são as mesmas em ambas as modalidades, apresentam a mesma carga horária e contemplam as mesmas competências, habilidades e sugestão de conhecimento.

Os demais componentes, tidos como específicos de cada área e exemplificados na matriz curricular nas Figuras 3 e 4, não possuem ementas e, portanto, denotam algo que deve ser construído e planejado em cada unidade escolar, considerando suas aspirações e sua realidade local, conforme a BNCC enfatiza ao afirmar que os entes federados possuem autonomia, haja vista a pluralidade cultural e as desigualdades sociais do Brasil.

Nesse sentido, os sistemas e redes de ensino constroem currículos, enquanto as escolas definem suas propostas pedagógicas a partir de suas necessidades, possibilidades e interesse estudantil, considerando a identidade linguística, étnica e cultural (BRASIL, 2017).

Segundo o artigo 26 da LDB,

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2020, p. 20).

A Figuras 6 e a Figura 7, abaixo, exemplificam a ementa do componente de Língua Portuguesa, ao passo que a Figura 8 e a Figura 9 retratam os Itinerários Formativos pertencentes à escola analisada nessa pesquisa.

Figura 6: Ementa Língua Portuguesa - Ciências Exatas

1.2 LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL	
Função: Representação e Comunicação	
Atribuições e Responsabilidades	
Comunicar-se em língua portuguesa, utilizando a terminologia técnico-científica da área, com autonomia, clareza e precisão.	
Valores e Atitudes	
Estimular a comunicação nas relações interpessoais. Respeitar as manifestações culturais de outros povos. Estimular o interesse na resolução de situações-problema.	
Competência	Habilidades
1. Analisar a língua portuguesa enquanto língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	1.1 Utilizar a linguagem como meio de interação social nas situações comunicativas e de acordo com os seus múltiplos objetivos. 1.2 Identificar e selecionar estilos e formas de expressar-se, na modalidade oral ou escrita, adequados aos contextos sociocomunicativos. 1.3 Utilizar o discurso literário como instrumento de interpretação e intervenção no imaginário coletivo. 1.4 Utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação. 1.5 Elaborar textos relacionados aos principais gêneros discursivos que circulam nas esferas acadêmicas e sociais.
Conhecimentos	
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Níveis de linguagem oral aplicados a situações formais e informais; Elementos da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> planejamento; intencionalidade do locutor; escuta; regras de comportamento social. Gêneros da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> seminário, saraus literários, peças de teatro, contação de histórias de tradição oral, aula expositiva, entrevista, atendimento ao público, entre outros. <p>Leitura e Análise textual</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> partes do texto; conhecimento prévio; marcas linguísticas; operadores argumentativos; seleção lexical; recursos gráficos; Etapas da leitura: <ul style="list-style-type: none"> decodificar; contextualizar; interpretar; apreender; Gêneros textuais da leitura: <ul style="list-style-type: none"> romance, poema, anúncio publicitário, contrato social, ata, contrato de trabalho, anúncio de jornal, entre outros. <p>Tipologias textuais e seus aspectos estruturais e gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> Sequência textual dialógica; Sequência textual narrativa; Sequência textual descritiva; Sequência textual injuntiva ou institucional/prescritiva; Sequência textual explicativa ou expositiva; <ul style="list-style-type: none"> Sequência textual argumentativa. <p>Movimentos literários e seus contextos históricos e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> O texto como representação do imaginário coletivo; A linguagem como construção do patrimônio cultural linguístico. <p>Elaboração e apresentação de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos estruturais: <ul style="list-style-type: none"> contexto comunicativo, intencionalidade, circulação, escolha lexical, organização do gênero, publicação, níveis de formalidade, papel social do produtor, noções das normas da ABNT, entre outros. Gêneros a serem produzidos: <ul style="list-style-type: none"> redação escolar, comunicação nas redes sociais, redação de propostas comerciais, ata, memorando, entre outros. <p>Terminologias técnicas e científicas e vocabulários específicos da área de atuação técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> Estrutura morfosintática e semântica do vocabulário técnico; Significados dos termos técnicos. 	
Carga horária (horas-aula): 120	
Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.	
A relação de profissionais habilitados a ministrar aulas neste componente (disciplina) curricular é definida pela Indicação CEE N.º 157/2016	

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais - PORTARIA CETEC Nº 1583, DE 01-02-2019

Figura 7: Ementa Língua Portuguesa - Linguagens, Ciências Humanas e Sociais

1.2 LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E COMUNICAÇÃO PROFISSIONAL	
Função: Representação e Comunicação	
Atribuições e Responsabilidades	
Comunicar-se em língua portuguesa, utilizando a terminologia técnico-científica da área, com autonomia, clareza e precisão.	
Valores e Atitudes	
Estimular a comunicação nas relações interpessoais. Respeitar as manifestações culturais de outros povos. Estimular o interesse na resolução de situações-problema.	
Competência	Habilidades
1. Analisar a língua portuguesa enquanto língua materna, geradora de significado e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	1.1 Utilizar a linguagem como meio de interação social nas situações comunicativas e de acordo com os seus múltiplos objetivos. 1.2 Identificar e selecionar estilos e formas de expressar-se, na modalidade oral ou escrita, adequados aos contextos sociocomunicativos. 1.3 Utilizar o discurso literário como instrumento de interpretação e intervenção no imaginário coletivo. 1.4 Utilizar terminologia e vocabulário específicos a cada situação. 1.5 Elaborar textos relacionados aos principais gêneros discursivos que circulam nas esferas acadêmicas e sociais.
Conhecimentos	
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Níveis de linguagem oral aplicados a situações formais e informais; Elementos da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> planejamento; intencionalidade do locutor; escuta; regras de comportamento social. Gêneros da oralidade: <ul style="list-style-type: none"> seminário, saraus literários, peças de teatro, contação de histórias de tradição oral, aula expositiva, entrevista, atendimento ao público, entre outros. <p>Leitura e Análise textual</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos fundamentais: <ul style="list-style-type: none"> partes do texto; conhecimento prévio; marcas linguísticas; operadores argumentativos; seleção lexical; recursos gráficos; Etapas da leitura: <ul style="list-style-type: none"> decodificar; contextualizar; interpretar; apreender; Gêneros textuais da leitura: <ul style="list-style-type: none"> romance, poema, anúncio publicitário, contrato social, ata, contrato de trabalho, anúncio de jornal, entre outros. <p>Tipologias textuais e seus aspectos estruturais e gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> Sequência textual dialógica; Sequência textual narrativa; Sequência textual descritiva; Sequência textual injuntiva ou institucional/prescritiva; Sequência textual explicativa ou expositiva; <ul style="list-style-type: none"> Sequência textual argumentativa. <p>Movimentos literários e seus contextos históricos e sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> O texto como representação do imaginário coletivo; A linguagem como construção do patrimônio cultural linguístico. <p>Elaboração e apresentação de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos estruturais: <ul style="list-style-type: none"> contexto comunicativo, intencionalidade, circulação, escolha lexical, organização do gênero, publicação, níveis de formalidade, papel social do produtor, noções das normas da ABNT, entre outros. Gêneros a serem produzidos: <ul style="list-style-type: none"> redação escolar, comunicação nas redes sociais, redação de propostas comerciais, ata, memorando, entre outros. <p>Terminologias técnicas e científicas e vocabulários específicos da área de atuação técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> Estrutura morfosintática e semântica do vocabulário técnico; Significados dos termos técnicos. 	
Carga horária (horas-aula): 120	
Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.	
A relação de profissionais habilitados a ministrar aulas neste componente (disciplina) curricular é definida pela Indicação CEE N.º 157/2016	

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais - PORTARIA CETEC Nº 1583, DE 01-02-2019

Figura 8: Itinerário Formativo Ciências Exatas e Engenharia

Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias						
Itinerário Formativo	Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física e Química)	200	-	-	200	167
	Nome dos projetos: - 1ª Série.					
	Estudos Avançados em Ciências Exatas e Engenharias (turmas 2020 – 2.500 h)	-	200	200	400	333
	Práticas de Empreendedorismo (para o itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	-	40	40	33
	Laboratório de Pesquisa – Criação – Ação (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	-	200	200	167
Total do Itinerário Formativo		200	200	440	840	700
TOTAL DO ENSINO MÉDIO		1000	1000	1000	3000	2500
Aulas semanais		25	25	25	-	-
Observações	1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo). 2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório).					

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais - PORTARIA CETEC N° 1583, DE 01-02-2019

Figura 9: Itinerário Formativo Linguagens, Ciências Humanas e Sociais

Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais						
Itinerário Formativo	Projetos interdisciplinares, relacionados à pesquisa, ao planejamento e solução de problemas, com foco nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias	200	-	-	200	167
	Nome dos projetos: - 1ª Série.					
	Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais (turmas 2020 – 2.500 h)	-	200	200	400	333
	Práticas de Empreendedorismo (para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais)	-	-	40	40	33
	Laboratório de Pesquisa – Criação – Ação (para o itinerário Linguagens, Ciências Humanas e Sociais)	-	-	200	200	167
Total do Itinerário Formativo		200	200	440	840	700
TOTAL DO ENSINO MÉDIO		1000	1000	1000	3000	2500
Aulas semanais		25	25	25	-	-
Observações	1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo). 2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório).					

Fonte: Plano de Curso do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais - PORTARIA CETEC N° 1583, DE 01-02-2019

Ao fazer a análise das ementas, não se pode deixar de observar criticamente essas alterações, no sentido de entender seus reais objetivos, ou seja, procurar perceber além do “belo” discurso em que a proposta se ancora. Mais uma vez, a reflexão deve conduzir para as diversas implicações que toda essa alteração traz consigo. Algumas dessas implicações já foram mencionadas anteriormente e serão novamente discutidas no decorrer da explanação junto às análises feitas a partir dos resultados do questionário.

3.3 Dos resultados obtidos com o questionário

A descrição feita, no capítulo I, sobre a infraestrutura da unidade escolar deve ser considerada na análise do desenvolvimento dos Itinerários Formativos, mesmo que,

infelizmente, não seja a realidade da maioria das escolas públicas no que se refere a características de infraestrutura.

Quanto aos(as) participantes da pesquisa, eles(as) são compostos(as) por onze (11) professores(as) da unidade de ensino *lócus* da pesquisa, cujas áreas de conhecimentos abrangem biológicas, exatas e humanas. Desse total, quatro (4) professores(as) são da área de exatas, seis (6) professores(as) são da área de humanas e um(a) (1) professor(a) é da área biológica. Esses(as) profissionais, em sua maioria, possuem experiência média de 10 a 15 anos com docência no Ensino Médio e, inclusive, já atuaram ou ainda atuam em outras escolas da rede pública e privada de ensino.

Esse aspecto, portanto, tem grande valor para que se entenda plenamente ações e atividades pedagógicas diversificadas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, a partir dos bons resultados dessa unidade de ensino em atividades específicas da área de exatas – como, por exemplo, as avaliações externas e as olimpíadas – ocorre o convite para a escola ser a primeira unidade do Centro Paula Souza a implantar a modalidade de Ensino Médio com o Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharia. Inicialmente, seria um projeto piloto, o único oferecido pela escola, disponibilizado juntamente com o Ensino Propedêutico. Entretanto, a partir de 2020, a escola passa a atender somente as modalidades de Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharia e Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, de acordo com os preceitos descritos na lei nº 13.415/2017.

Na primeira turma implantada como projeto piloto, a participação da pesquisadora acontece diretamente com os itinerários, uma vez que é professora da parte diversificada e passa a trabalhar com os projetos específicos, assim como passa a atuar como coordenadora da parte específica de Ciências Exatas e Engenharia.

Quanto ao questionário, ele possui questões de caráter quantitativo por meio de questões fechadas. A maioria delas apresentam opções de justificativas e apontamentos que proporcionam ao(à) pesquisado(a) a possibilidade de discorrer sobre o assunto, trazendo, assim, um olhar sob os aspectos qualitativos. Bardin afirma que,

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surge certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de característica num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 2016, p. 14-15).

O processo de análise, por sua vez, dá-se por meio da categorização a qual permite a detecção da frequência em que os dados são mencionados, considerando os aspectos quantitativos. Porém, as presenças das mensagens também são consideradas para uma melhor compreensão dos diferentes olhares e objetivos específicos da pesquisa. A seguir, apresentamos os resultados obtidos, a partir do questionário aplicado, com as devidas análises.

3.4 Descrição das categorias

As categorias que compõem as análises detectadas nas respostas ao questionário aplicado possuem características quantitativas, as quais posteriormente precisaram de justificativas, e indicações a partir do que foi respondido. Para facilitar a análise, as questões foram relacionadas por indicadores e categorias de análise, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2: Relação de indicadores e categorias de análise dos dados da pesquisa

Indicadores	Categorias de Análise
Conhecimento e nível de preparação para ministrar as aulas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre a BNCC e os Itinerários Formativos; - Expectativas iniciais; - Respaldo para o trabalho; - Avaliação quanto ao não direcionamento do trabalho; - Orientações suficientes; - Avaliação ao sentimento de estar preparado ou não; - Avaliação das primeiras aulas; - Avaliação das aulas atualmente.
Replanejamento e Formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos suficientes para replanejamentos; - Oferta de formação contínua.
Itinerários e respeito às diferenças e ao desenvolvimento da autonomia e criticidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão em reuniões sobre as questões das diferenças; - Avaliação dos itinerários quanto ao desenvolvimento da autonomia e criticidade; - Trabalho em grupo e o combate ao desrespeito às diferenças; - Práticas educativas que combatem o desrespeito às diferenças.
Cumprimento das Competências e Habilidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Os itinerários formativos e o cumprimento das competências e habilidades.
Formação Integral.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação quanto à formação integral.

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pela autora

Uma vez que essa pesquisa procura responder a um problema e as categorias emergiram a partir das falas dos(as) participantes da pesquisa, tais categorias apresentam características não definidas a priori.

3.4.1 Indicador: Conhecimento e nível de preparação para ministrar as aulas

Neste item, as questões apontam para os aspectos em relação a conhecer ou não a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também abarcam uma autopercepção e/ou sentimento quanto a observar-se preparado para ministrar as aulas nos ensinos médios com itinerários formativos. A Tabela 6 sinaliza o grupo de questões que envolvem essa categoria.

Tabela 6: Questões do grupo Conhecimento e nível de preparação para ministrar as aulas

Questões	% de respostas
1. Você conhece a BNCC do Ensino Médio e o que significa Itinerários Formativos?	100%
2. Como você avalia suas expectativas iniciais em relação à implementação do novo Ensino Médio? a) Alta b) Média c) Baixa - Por quê?	100%
3. Você se considerava preparado e respaldado pedagogicamente para trabalhar com essa nova proposta? a) Sim b) Não - Justifique sua resposta	100%
4. Em relação à organização curricular, o fato de não existir um modelo pré-estabelecido para o desenvolvimento e direcionamento da aula, você avalia como sendo: a) Positivo, pois o professor tem autonomia para organizar e direcionar seu trabalho de forma a pensar as estratégias de acordo com o perfil e a realidade do aluno. b) Negativos, pois o professor sente-se perdido e confuso quanto a condução e direcionamento do seu trabalho. c) Pode gerar a desarticulação entre as áreas e disciplinas, visto que cada um professor(a) pode fazer do seu jeito.	100%
5. Em relação ao planejamento com a equipe docente, coordenação pedagógica e de curso, você considera que todas as orientações e esclarecimentos atenderam e subsidiaram o trabalho inicial para com as aulas, favorecendo a escolha e organização das práticas pedagógicas? a) Sim b) Não c) Parcialmente Explique sua resposta, argumentando os aspectos positivos e/ou negativos mais relevantes em relação a esse planejamento.	100%
6. Como você avalia o seu preparo para ministrar aulas nessa nova proposta de ensino? a) Nada preparado b) Pouco preparado c) Preparado - Justifique sua resposta	100%

Questões	% de respostas
7. Como você avalia o desenvolvimento de suas primeiras aulas nessa nova proposta de ensino. a) Muito bom b) Bom c) Adequado d) Regular e) Ruim - Por quê?	100%
8. Como você avalia o desenvolvimento das suas aulas atualmente, nessa nova proposta de ensino. a) Muito bom b) Bom c) Adequado d) Regular e) Ruim - Por quê?	100%

Fonte: De autoria própria

A primeira questão ilustra a avaliação que os(as) professores(as) fazem quanto a conhecer ou não a nova BNCC e o significado da proposta relacionada aos Itinerários Formativos. Todos(as) pesquisado(as), ou seja, 100% afirmaram já conhecer a nova BNCC e as características descritas sobre os Itinerários Formativos.

Já a segunda questão avalia as expectativas iniciais dos(as) docentes em relação à implantação da nova proposta. Na sequência, a Tabela 7 categoriza as respostas obtidas nessa questão:

Tabela 7: Expectativas sobre o Novo Ensino Médio

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Alta	Otimismo	(3) 27%	“[...] aluno protagonista[...]” (p6)	“Porque, o aluno se torna protagonista da construção do conhecimento.” (P6)
			“[...] mudanças.” (P10)	“Necessidade de Mudanças.” (P10)
Média	Insegurança	(6) 55%	“[...] não conheço profundamente[...]” (P2)	Porque não conheço profundamente as características do mesmo. (P2)
			“Desafios da proposta [...].” (P3)	Desafios relacionados com a proposta de ensino. (P3)
			Problemas com adaptação. (P4)	Dificuldade de adaptação. (P4)

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Média	Insegurança	(6) 55%	Carga horária. (P7)	Inicialmente achei as mudanças, como a carga horária de componentes curriculares muito significativa. (P7)
			Carga horária. (P8)	Porque tivemos uma retenção de carga horária em alguns componentes. (P8)
Baixa	Pessimismo	(2) 18%	Alunos sem maturidade. (P1)	Não acredito que temos uma educação para o aluno do Ensino Fundamental que o prepare para tal escolha. (P1)
			Não atende a realidade. (P5)	Não acho esse modelo coerente com a realidade apresentada. (P5)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

De acordo com a Tabela 7, nota-se que 55% dos(as) participantes da pesquisa têm média expectativa em relação à implantação dos itinerários, 27% têm alta expectativa e 18% têm baixa expectativa. As respostas apontam para alguns aspectos de insegurança quanto ao entendimento da proposta como realmente ideal para essa fase da Educação Básica.

Em relação às justificativas, para a maioria dos(as) participantes, existe uma incerteza inicial na implementação da nova proposta. Entre aqueles(as) que optaram pelas respostas ‘baixa’ e ‘média’ perante às expectativas, os motivos são permeados por razões como imaturidade dos(as) alunos(as) para a escolha do itinerário, modelo incoerente, falta de compreensão do modelo e um descontentamento evidente no que tange à carga horária. Isso se deve ao número de aulas de projetos, as quais provocaram reduções de aulas das disciplinas da base comum.

A terceira questão, presente na Tabela 6, volta-se ao fato do(a) professor(a) sentir-se ou não preparado(a) e respaldado(a) para ministrar as aulas nos Ensinos Médios com Itinerários Formativos. A Tabela 8 evidencia que apenas 36% dos professores(as) se

consideraram preparados para ministrar tais aulas, ao passo que 64% consideraram que não se sentem preparados(as).

Tabela 8: Respaldo para o desenvolvimento das aulas

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Preparado	4 (36%)	“[...]Coordenadores nos orientaram.” (P2)	Por quê meus Coordenadores nos orientam.
			“Tivemos treinamento [...].” (P8)	Tivemos treinamento para conhecer a proposta da BNCC. (P8)
			–	Não justificou. (P10)
			“[...] já passei por vários projetos e desafios.” (P11)	Porque já passei por vários projetos e desafios. (P11)
Não	Não preparado	7 (64%)	“[...] nenhuma formação[...].” (P1)	Não tive nenhuma formação para esse trabalho.
			“[...] Orientações abrangentes [...].” (P3)	Orientações abrangentes. Proposta contextualizada na comunidade escolar. (P3)
			“[...] falta material de apoio [...].” (P4)	Pois acredito que falta material de apoio. (P4)
			“Não [...] formação na graduação [...] algo novo[...].”(P5)	Não tivemos essa formação durante a graduação e nem após. Algo novo. (P5)
			“[...] esforço próprio [...].” (P6)	Pois, tudo que fizemos foi por esforço próprio. (P6)
			“[...] não havia outros modelos[...] insegurança.” (P7)	Inicialmente não, pois não haviam outros modelos e muita insegurança. (P7)

“[...]me senti um pouco perdida [...], nem a escola tinha informações. [...] sem ter a mínima noção [...]” (P9)

O ano passado foi minha primeira experiência com essa nova proposta, porém lecionava língua portuguesa e estava na minha zona de conforto. Este ano me senti um pouco perdida, pois nem a escola tinha informações mais detalhadas sobre os componentes de Laboratório e práticas de Empreendedorismo. Eu ingressei na sala de aula sem ter a mínima noção de qual era a proposta do componente. (P9)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Nessa questão, que também se apresenta permeada pela desconfiança, a ênfase é o trabalho a ser executado. Na categoria “Não preparado”, aparecem argumentos que descrevem os problemas na formação da graduação, a falta de modelos e materiais de apoio, a falta de formação ou a presença de informações muito abrangentes e a dificuldade em ministrar componentes para o qual não se tem preparo. Além disso, há ponderações sobre ter iniciado as aulas sem noção do que realmente deveria ser trabalhado. Essa insegurança não deveria ser sentida pelos(as) professores(as) em processo de formação de alunos(as), porque tal processo é um momento complementar para o desenvolvimento psíquico, ou seja, para o conhecimento desses(as) alunos(as), o qual, por consequência, culmina na tão almejada formação integral.

É sabido que, na nova proposta de ensino, o(a) professor(a) detém o papel de mediador(a) do processo. Mello (2009, p. 367), quando analisa o conceito de mediar, sob a perspectiva de Marx, Gramsci e Vigotski, afirma que, “[...] o professor é, assim, um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada”. Se assim considerarmos, notadamente esses(as) professores(as) participantes da pesquisa demonstram que não se sentem amparados(as) nem respaldados(as) para essa ação de mediar.

Quando os(as) professores(as) mencionam “falta de material de apoio” e “não havia outros modelos”, implicitamente, pode ser detectada certa precariedade no processo de formação em nível de graduação desses(as) profissionais e na formação continuada, à medida que, para eles(as), o natural são as práticas pedagógicas serem desenvolvidas a partir de modelos e manuais prontos.

Ramos e Frigotto (2016, p. 40, grifos de nosso) analisam, a partir da BNCC, que

É importante salientar, ainda, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (parágrafo 8º. do artigo 62 da LDB, emendado pelo artigo 7º. do PLC 34/2016). Dois prejuízos se colocam em vista. Primeiramente, como a BNCC definirá “objetivos de aprendizagem” (artigo 35-A, incluído na LDB pelo artigo 3º. do PLC 34/2016), a tendência dos currículos de licenciatura será selecionar conteúdos instrumentais a tais objetivos, o que pode comprometer a formação científica dos docentes. Em segundo lugar, mirando-se pelo ponto de vista pragmático dessa política, até que ponto a redução da carga horária referente à BNCC do currículo do ensino médio não causará a correspondente redução dos currículos das licenciaturas?

Nesse sentido, para ter professores(as) devidamente preparados para conduzir uma formação emancipadora e integral, é de extrema importância uma formação que adote o método lógico-histórico, uma vez que a relação entre o lógico e o histórico pode ser um instrumento lógico-metodológico muito rico na relação entre o(a) futuro(a) professor(a) e o que ele(a) ensinará (DUARTE, 2013). A partir desse método, é possível promover uma formação independente de modelos e manuais, possibilitando ao(à) docente explorar caminhos e possibilidades que vão além das amostras e padrões.

Retornando à Tabela 6, a quarta questão indaga o fato de não existir um roteiro (cronograma) preestabelecido das competências, habilidades e bases tecnológicas¹⁷ a serem trabalhadas nas diferentes séries. Essa questão pode ser analisada considerando a anterior (questão 3). Aos(às) participantes, foi perguntado como visualizam esse ‘não direcionamento’, em virtude de já ser comum a organização das aulas seguir documentos que trazem sugestões do tipo *o quê?*, *quando?* e *como?* para conduzir as aulas. Conforme indica a Tabela 9, dentre as opções oferecidas no questionário, 46% afirmam esse aspecto como ‘positivo’, pois o(a) professor(a) tem autonomia para organizar e direcionar seu trabalho de forma a pensar as estratégias de acordo com o perfil e a realidade do(a) aluno(a); 8% compreendem esse aspecto como ‘negativo’, pois o(a) professor(a) sente-se perdido e confuso quanto à condução e ao direcionamento do seu trabalho e 46% entendem que isso pode gerar uma ‘desarticulação entre as áreas e disciplinas’, visto que cada professor(a) pode fazer a aula do seu jeito.

As respostas a essa questão se apresentam em uma direção contrária à resposta da questão anterior e geram a impressão de certo conflito de opiniões. Enquanto alguns(as)

¹⁷Bases Tecnológicas é o termo utilizado para descrever os conteúdos que poderão ser trabalhados em cada disciplina. (CETEC, 2019).

participantes da pesquisa apontam a falta de material de apoio e de modelos na questão anterior, cerca da metade deles(as), nessa questão, diz ser positivo não haver tais manuais.

A Tabela 9 exemplifica essa situação:

Tabela 9: Avaliação pela “não existência” de modelos

Expectativa	Categoria	Número de citações/Fr equência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Positivo	Autonomia	(6) 46%	“[...] autonomia [...] de acordo com o perfil e realidade [...].”	Positivo, pois o professor tem autonomia para organizar e direcionar seu trabalho de forma a pensar as estratégias de acordo com o perfil e a realidade do aluno.
Negativo	Confuso	(1) 8%	“[...] professor sente-se perdido [...] direcionamento do seu trabalho.”	Negativos, pois o professor sente-se perdido e confuso quanto à condução e direcionamento do seu trabalho.
Mais ou menos	Desarticulação	(6) 46%	“Pode gerar desarticulação [...].”	Pode gerar a desarticulação entre as áreas e disciplinas, visto que cada um professor/a pode fazer do seu jeito.

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Nessa questão, há um empate entre as opiniões relativas ao não direcionamento das aulas por meio de documentos auxiliares: de um lado, 46% dos(as) participantes consideram isso como algo positivo; de outro lado, 46% consideram esse fator como um possível problema de divergências entre as disciplinas. Inicialmente, isso denota que as atividades pedagógicas não estão totalmente compreendidas em sua dinâmica, pois metade dos(as) docentes possuem receios. Na função de participante do processo de implantação da nova proposta, há, de fato, várias discussões sobre a organização das aulas e em como alinhar os componentes aos projetos integradores, sendo necessária a realização de reuniões extras para orientação aos(as) docentes e de ajustes que permitissem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela equipe. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 460),

Nesse contexto de diversidade, mostra-se imperativo, como já previsto nas recomendações definidas pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP nº 11/2009:

– Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.

– Promover a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes.

Assim, a flexibilidade na construção do currículo, com o objetivo de permitir que cada escola estabeleça suas práticas pedagógicas, requer dos(as) professores(as) mais confiança quanto às possibilidades dessas práticas voltadas ao formato de trabalho com projetos, posto que a proposta para os componentes da parte diversificada é o incremento de projetos integradores. No entanto, é compreensível que os(as) professores(as) sintam-se, inicialmente, inseguros(as) com as mudanças em suas práticas, bastando ver que as práticas diárias e as experiências promovem maior domínio e avanço em seus exercícios enquanto mediadores(as).

A quinta questão, por sua vez, avalia o planejamento junto à equipe docente e à coordenação pedagógica e de curso, isto é, se esse planejamento forneceu (e em que nível), subsídios para os trabalhos iniciais dos(as) professores(as) nos quesitos, nas escolhas e nas organizações das práticas pedagógicas. Conforme indica a Tabela 10, 46% dos(as) participantes da pesquisa concordam que os planejamentos atenderam e subsidiaram a condução dos seus trabalhos iniciais, 45% creem que essa atividade contribuiu parcialmente e 9% afirmam que não houve contribuição.

Tabela 10: Planejamento com a equipe

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Suficiente	(5) 46%	“[...] com o preparo[...] conseguimos planejar [...] para o desenvolvimento das aulas.”(P2)	Com o preparo da Coordenação Pedagógica e equipe docente conseguimos planejar nossas aulas, atendendo as práticas pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento das aulas. (P2)
			“[...] muitas reuniões [...]” (P7)	Foram muitas reuniões e discussões para haver um alinhamento. (P7)

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade Registro	de	Unidade de Contexto
Sim	Suficiente	(5) 46%	“[...] discutir pontos positivos e negativos [...] alinhamento dos componentes [...] trabalhar interdisciplinaridade de [...].” (P8)		Conseguimos durante o planejamento discutir os pontos positivos e negativos, fizemos também um alinhamento dos componentes para trabalhar a interdisciplinaridade de componentes. (P8)
			“[...] não tinha informação [...] coordenação sempre nos respaldou [...] disponibilizou capacitações [...]” (P9)		Como disse na questão 3, a escola não tinha informações mais detalhadas a respeito dos componentes. Entretanto, quando estas informações se tornaram conhecidas, a coordenação sempre nos respaldou com as reuniões e materiais. Além disso, o Centro Paula Souza disponibilizou capacitações para nos auxiliar nesse processo. (P9)
			-		Não justificou. (P10)
Não	Insuficiente	(1) 9%	“[...] a coordenação [...] não tinham subsídios para auxiliar [...]” (P6)		Nem a coordenação pedagógica e nem a de curso tinham subsídios para auxiliar o professor, desta forma os mesmos tinham que criar e recriar suas aulas o que considero algo positivo, pois tiveram que estudar e pesquisar muito. (P6)

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Parcialmente	Básico	(5) 45%	“[...] coordenação não é preparada[...]” (P1)	Muitas vezes até a coordenação não é preparada. (P1)
			“[...]proposta [...] divergente [...] de avaliações” (P3)	Proposta de ensino é divergente dos métodos tradicionais de avaliação, não coincidem. Trabalhar projetos e preparar ENEM/vestibular. (P3)
			“[...]Falta material de apoio [...]” (P4)	Falta de material de apoio, e o material que tinha em complicado. (P4)
			“[...] Positivo [...] planejamento [...] nova proposta [...] negativo [...] dúvidas difíceis de ser elucidadas.” (P5)	Aspecto positivo - o planejamento nos mostrou o "norte", que caminho traçar nessa nova proposta. Aspecto negativo - como é um modelo novo, algumas dúvidas são difíceis de serem elucidadas. (P5)
			“[...] novo [...] aprendendo junto.” (P11)	Porque é tudo novo - acho que todos estão aprendendo juntos. (P11)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Ao examinar as justificativas, é notória algumas semelhanças nas argumentações presentes nas categorias “Suficiente” e “Básico”. Desse modo, existe um consenso entre a existência de reuniões junto à equipe para efetuar os alinhamentos e as informações transmitidas pelas coordenações à medida que elas obtinham tal informação. Em contrapartida, também há críticas quanto ao despreparo da coordenação, à falta de material de apoio, à presença de materiais complicados, ao descompasso entre o perfil da proposta e as avaliações externas e ao fato de a nova proposta trazer características de trabalho diferentes daquelas já conhecidas.

No papel de partícipe do processo, a pesquisadora concorda com muitas afirmações apresentadas pelos(as) participantes da pesquisa. Em participações de formações promovidas

pelo órgão mantenedor, era realmente evidente que os(as) próprios(as) formadores(as) apresentavam dúvidas e insegurança com a prática dessa modalidade, levando em consideração ser uma novidade para todos(as). As ‘falas’ geraram um entendimento de que não existe realmente uma receita e, portanto, era dada muita autonomia para as unidades escolares trabalharem. Todos os questionamentos realizados sobre “poder ou não” trabalhar de formas determinadas, conforme a percepção de cada um(a), eram autorizadas, sob a alegação das particularidades presentes em cada escola e região. Inegavelmente, não podemos desconsiderar que os itinerários trazem essa ideia como preceito principal. Isso fica evidente nas seguintes afirmações encontradas na BNCC:

[...], as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. [...] No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 5-16).

Todavia, até que ponto essa autonomia acontece realmente? Como a escolha dos itinerários é responsabilidade do Estado, essa autonomia não estaria presente apenas na construção dos currículos? Conforme indicado na Tabela 10, a elaboração do currículo e das práticas pedagógicas, realmente, constrói-se e consolida-se com as vivências diárias da equipe.

Já a sexta questão indaga o sentimento dos(as) participantes quanto a estarem preparados(as) para trabalhar com essa nova proposta de Ensino Médio. Nesse momento, nenhum(a) deles(as) se avaliou como “nada preparado(a)” para exercer suas atividades docentes, 36% julgaram-se pouco preparado(a) e 64% consideraram-se preparado(as) para ministrar suas aulas, como indica a Tabela 11.

Tabela 11: Preparo para o desenvolvimento da nova proposta

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Nada preparado	Inseguro	(0) 0%	-	-
Pouco preparado	Parcialmente seguro	(4) 36%	“[...] meus instintos e experiência [...]” (P1)	Eu sigo mais meu instinto e experiência do que conhecimento teórico. (P1)
			“[...]entender mais [...]” (P4)	Preciso entender mais. (P4)
			“[...] reinventar [...]” (P6)	Como já disse, tive que me reinventar. (P6)
			“[...]experiência [...]” (P11)	Pela experiência de anos de trabalho. (P11)
Preparado	Seguro	(7) 64%	“[...] estudo muito [...]” (P2)	Pois estudo muito para me preparar. (P2)
			“[...] atualizado [...]” (P3)	Material revisado e atualizado. (P3)
			“[...] estudo e empenho [...]” (P5)	Com estudo e empenho o resultado é satisfatório, selecionando as competências e habilidades prioritárias da disciplina. (P5)
			“[...] leitura e estudo [...]” (P7)	Muita leitura e estudo. (P7)
			“[...] orientações BNCC e coordenação [...]” (P8)	Preparado, seguindo as orientações da BNCC e coordenação. (P8)
			“[...]segura [...]. [...] estudo e empenho” (P9)	Eu gosto de ingressar em uma sala de aula segura do que vou ensinar. Então, da minha parte, nunca faltarão estudo e empenho. (P9)
			-	Não justificou. (P10)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Essa questão volta-se, especificamente, para uma autorreflexão e para a sensação em torno de estar preparado(a) ou não para ministrar as aulas da nova proposta.

As justificativas dessa questão concentram-se, sobretudo, na unidade de registro, que denota um esforço próprio dos(as) docentes para o exercício das suas atividades. Nelas, são citados termos como “os próprios instintos e experiência”, “reinventar-se”, “tempo de trabalho”, “estudo muito”, “leitura e estudo”, “empenho”, os quais revelam um comprometimento próprio para a obtenção dos objetivos. De fato, essa é uma característica real no trabalho dos(as) professores(as) de modo geral e não somente nesse momento de mudanças.

Considerando que o início das atividades docentes com os itinerários formativos dá-se em 2019, os(as) profissionais, atualmente, já conseguem avaliar melhor o seu trabalho. Assim, é possível não apenas perceber se houve mudanças em suas práticas, como também identificar se as melhoras ocorreram ou não. A Tabela 12, elaborada com base na sétima questão, demonstra a percepção que os(as) docentes têm em relação ao próprio trabalho das aulas iniciais. Em um primeiro momento, ninguém avalia suas práticas como “muito bom” e “ruim”. A tabela apresenta que 36% dos(as) professores(as) consideram suas primeiras aulas “boas”, 55% avaliam-nas como “adequadas” e 9% como “regulares”.

Tabela 12: Avaliação das primeiras aulas

Expec tativa	Categoria	Número de citações/ Frequên cia	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Muito bom	Totalmente satisfeito	(0) 0%	-	-
Bom	Satisfeito	(4) 36%	“Não foi muito bom [...] indecisa [...] carga horária menor [...]” (P5)	Não foi muito bom pois estava indecisa sobre a abordagem diferente, na verdade, a carga horária da disciplina ministrada é menor, o que restringe os conhecimentos a serem estudados. (P5)
			“[...]cumpri minha função de estudar e preparar [...]” (P9)	Dentro do que "tinha em mãos", eu cumpri a minha função de estudar e preparar uma boa aula. (P9)
			-	Não justificou (P10)

			“[...]disposta aos desafios [...]” (P11)	Por estar disposta aos desafios que ele traz. (P11)
Adequado	Atendeu o esperado	(6) 55%	“[...]dentro da proposta [...]” (P2)	Estavam dentro da proposta do novo EM. (P2)
			“Inexperiente” (P3)	Inexperiência (P3)
			“[...] alunos puderam trabalhar [...] proposto pelo professor.” (P4)	Consegui fazer com que os alunos pudessem trabalhar o proposto pelo professor. (P4)
			“[...] tentei [...] amarrá-las ao projeto [...]” (P6)	Pois, tentei sempre amarrá-las ao Projeto Integrador. (P6)
			“[...] a cada aula podemos melhorar [...]” (P7)	Acredito que a cada aula refletida podemos melhorar. (P7)
Adequado	Atendeu o esperado	(6) 55%	“[...] conhecer melhor a proposta [...]” (P8)	Adequado, pois precisava conhecer melhor a proposta da BNCC. (P8)
Regular	Pode melhorar	(1) 9%	“[...] não fui advertida [...]” (P1)	Idem resposta acima e porque não fui advertida em fazer algo errado. (P1)
Ruim	Insatisfeito	(0) 0%	-	-

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Conforme observado, para melhor captar as impressões de cada participante sobre o desenvolvimento de suas primeiras aulas nos itinerários, foi necessário justificar a autoclassificação.

Nesse contexto, aqueles(as) que julgam ter desenvolvido um bom trabalho (categoria Satisfeito) apresentam argumentos que demonstram incertezas ao fazer declarações “indecisa sobre a nova abordagem”, “cargas horárias reduzidas”, “do que tinha em mãos” e “disposição para os desafios”, por exemplo. Esses dizeres parecem assinalar certa incoerência com a

classificação “boa” ou, talvez, a própria classificação tenha promovido essa ideia, ponderando estar bom dentro do possível, dentro daquilo que lhes foi possibilitado até o momento em termos de esclarecimentos e formações.

Ademais, podemos fazer aqui um *link* entre as discussões realizadas no item 3.2, no qual são apresentadas as matrizes curriculares, e o discurso do professor(a) P5, que enfatiza que “a carga horária da disciplina ministrada é menor”. Diante disso, a afirmação reforça mais ainda os aspectos relacionados aos prejuízos promovidos por essas reduções.

A oitava questão, por sua vez, indaga como os(as) participantes da pesquisa se autoavaliam no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas atuais. A Tabela 13 mostra que, no que tange à autoavaliação das aulas, 27% dos(as) entrevistados(as) consideram-nas “muito bom”, 55% consideraram-nas “boas”, 9% consideram-nas “regulares” e 9% consideram-nas “ruins”.

Tabela 13: Avaliação das aulas atualmente

Expec tativa	Categoria	Número de citações/ Frequên cia	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Muito bom	Totalmente satisfeito	(3) 27%	“[...] podemos melhorar [...]” (P7)	Acredito que a cada aula refletida podemos melhorar. (P7)
			“[...] própria vivência, encontros e conversar [...] discutir as práticas pedagógicas.” (P9)	Com o retorno das aulas presenciais, a própria vivência, encontros e conversas na sala dos professores contribuem para se discutir as práticas pedagógicas. (P9) Não justificou. (P10)
Bom	Satisfeito	(6) 55%	“[...]sempre tenho algo a aprender [...]” (P2)	Por quê sempre tenho algo a aprender. (P2)
			“Análise [...] práticas metodológicas.” (P3)	Análise da turma, práticas metodológicas. (P3)

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Bom	Satisfeito	(6) 55%	<p>“[...] problema é a diminuição carga horária. [...] nem todos os conhecimentos trabalhados” (P5)</p> <p>“[...] me reinventando [...]” (P6)</p> <p>“[...] através de oficinas[...] mais claro [...]” (P8)</p> <p>“[...] poderia ser melhor [...] grade insatisfatória [...]” (P11)</p>	<p>As aulas fluem muito bem, o único problema é a diminuição da carga horária. Nem todos os conhecimentos podem ser trabalhados (como anteriormente). Isso pode quebrar a sequência que se seguia anteriormente. (P5)</p> <p>Pois, ainda estou me reinventando. (P6)</p> <p>Porque através de oficinas de orientação ficou mais claro a BNCC. (P8)</p> <p>Porque poderia ser melhor, mas a grade é insatisfatória para a minha disciplina. (P11)</p>
Adequado	Suficientemente satisfeito	(1) 9%	-	Não justificou. (P4)
Regular	Pouco satisfeito	(1) 9%	“[...] não fui advertida [...]” (P1)	Sigo na mesma resposta acima o mesmo sentimento. (P1)
Ruim	Insatisfeito	(0) 0%	-	-

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Em comparação com a avaliação feita na questão anterior, constata-se que os itens “muito bom” e “bom” tiveram uma crescente, dando a entender que os(as) professores(as) têm se apropriado mais da forma de organização do trabalho nos itinerários, assim como têm considerado que suas práticas estão melhores ajustadas e se desenvolvendo satisfatoriamente. Após um período de aproximadamente três anos do início das atividades com os itinerários formativos, professores(as) trazem uma bagagem maior de experiência em torno da proposta.

Além dessa primeira leitura, podemos considerar que os(as) docentes estejam mais adaptados(as) com a proposta e isso não significa, necessariamente, uma melhoria na

qualidade de ensino. Diante de tal cenário, é válido questionar se nós, educadores, não estaríamos nos adaptando ao modelo imposto de forma acrítica mais uma vez.

Desse modo, voltar-se para o **não evidente** é importante, posto que se habituar com uma prática não significa, necessariamente, melhorar os seus resultados, isto é, para se alcançar o real, a ingenuidade deve ser superada na aparência. Considerar tal questão é ir ao encontro do método dialética, o qual subsidia nossa pesquisa, pois sua perspectiva é de caráter histórico-crítica e requer um olhar para além da simples descrição.

Sob essas características e a visão marxista, o caminho apresenta-se da seguinte forma:

[...] Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. [...] Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229, grifos do autor).

Portanto, ao observar as respostas a essa questão, tal movimento deve ser considerado.

3.4.2 Indicador: Replanejamento e Formação continuada

Nesta unidade, as questões apontam para os aspectos i) em relação aos momentos oferecidos para replanejar e reorganizar as práticas pedagógicas com os(as) demais professores(as), a fim de alinhar o trabalho da equipe, e ii) quanto ao oferecimento de formações continuadas. A Tabela 14, a seguir, exemplifica as questões que envolvem essa categoria.

Tabela 14: Questões da categoria Replanejamento e Formação Continuada

Questões	% de respostas
9. Você considera que, no decorrer do ano letivo, foram oportunizados momentos suficientes para replanejar e reorganizar as práticas pedagógicas com os demais colegas docentes que ministram aulas na turma, a fim de alinhar o trabalho da equipe? a) Sim, as reuniões foram suficientes. b) Não, poderiam ter tido mais reuniões. Sugestão:	100%
10. A escola ofereceu formação continuada sobre a BNCC do ensino médio e itinerários formativos? () sim () não	100%
10.1. Se ofereceu, quantas horas foram? _____ horas	
10.2. Como você avalia essa formação recebida?	

Fonte: De autoria própria.

No tocante ao replanejamento e à reorganização das práticas pedagógicas, a Tabela 15 procura identificar a percepção dos profissionais sobre a oportunidade de momentos entre a equipe de professores(as) dos itinerários a fim de alinhar os trabalhos. Como pode ser observado, 18% defendem que poderiam ter ocorrido mais reuniões para se discutir e alinhar a nova proposta, ao passo que 82% entendem que as quantidades de reuniões foram suficientes. É preciso salientar a porcentagem ilustra as reuniões como “suficientes”, uma vez que essas atividades ocorrem por agendamento, ou seja, em horário extra aula. Em outras palavras, como o(a) professor(a) possui uma extensa jornada de trabalho, aumentar o número de reuniões poderia ser um inconveniente; além disso, ao responder, nesse questionário, que as reuniões foram insuficientes, isso poderia gerar insegurança e receio de que os números de reuniões aconteceriam mais vezes ainda.

Enquanto docente imersa no ambiente pesquisado, a quantidade de reuniões promovida pela unidade de ensino, realmente, é extensa e exaustiva. Nesse contexto, as reuniões acontecem por áreas, pois a escola, além de oferecer diversas modalidades de Ensino Médio, também oferta os cursos de formação profissional nos eixos de Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócio, Informação e Comunicação, Produção Industrial e Segurança. Assim, os(as) professores(as), com o intuito de completar suas cargas horárias, ministram aulas em diversos cursos e circulam por muitos grupos.

Isso posto, os(as) docentes que lecionam em diversos cursos, automaticamente, têm que participar das reuniões de cada curso no qual ministram aula. Essa dinâmica acarreta um número excessivo de idas e vindas em reuniões e, conseqüentemente, promove a exaustão e desmotivação em participar delas. Esse cansaço também se intensifica pelo fato de a escola exigir que tais reuniões aconteçam em períodos de 45 dias, ou seja, se um(a) professor(a) ministra aula em cinco cursos diferentes, ele(a) tem de estar presente nas cinco reuniões a cada 45 dias e isso, em um semestre, representa uma média de três reuniões em cada curso, totalizando 15 reuniões. No entanto, mesmo representando uma minoria, há professores(as) que não precisam circular por essa quantidade de cursos para preencher sua carga horária.

Ainda podemos considerar que muitos(as) professores(as) ministram aulas em outras instituições, as quais, possivelmente, exigem participações em atividades do tipo.

Tabela 15: Replanejamento e reorganização

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Suficientes	(9) 82%	-	Não justificou. (P2)
			-	Nada a declarar. (P3)
			“[...]suficientes [...] lacunas ainda existem” (P5)	Embora sejam suficientes, muitas lacunas ainda existem no novo modelo. Acredito que com o tempo sejam resolvidas. (P5)
			“[...] sempre que necessário [...]” (P6)	Sim, nos encontrávamos sempre que necessário. (P6)
			“[...] melhora com passar das aulas [...]” (P7)	A melhora com o passar das aulas é significativa. (P7)
			-	Não justificou. (P8)
			“[...]aulas presenciais [...] e conversas [...] discutir as práticas pedagógicas.” (P9)	Com o retorno das aulas presenciais, a própria vivência, encontros e conversas na sala dos professores contribuem para se discutir as práticas pedagógicas. (P9)
			-	Não justificou. (P10)
Não	Insuficientes	(2) 18%	-	Não justificou. (P11)
			“[...] muito sobrecarregado[...] defasagem vai se manter.” (P1)	O trabalho docente é muito sobrecarregado e acredito que essa defasagem vai se manter. (P1)
			“Mais reuniões [...] material de apoio.” (P4)	Mais reunião com mais material de apoio. (P4)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Nessa questão, embora os(as) participantes da pesquisa pudessem ter feito sugestões a partir da opção escolhida, nem todos fizeram. Quanto aos comentários realizados, existem menções como “melhorias com o passar do tempo”, “com as futuras experiências”, “com o retorno das aulas no formato presencial, que ficaram na forma remota, por conta da pandemia”, denotando otimismo e esperança de que os resultados possam ser melhores.

Já a décima questão, indaga os(as) participantes da pesquisa a respeito da formação continuada sobre a BNCC. A Tabela 16 explicita os dados obtidos nessa questão.

Tabela 16: Formação continuada

Expectativa	Número de citações/Frequência
Sim	(7) 64%
Não	(4) 36%

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Conforme indica a tabela, as respostas estão desencontradas e sugerem dois possíveis problemas. O primeiro evidencia uma dificuldade de interpretação gerada pelo modo em que a questão foi elaborada, ao passo que o segundo expõe uma confusão entre as reuniões de curso e os momentos de formação continuada e de formação, que, apesar de serem atividades distintas, não foram assim interpretados na questão.

As respostas demonstram que 64% dos professores(as) afirmam ter havido formação continuada e 36% afirmam não ter havido. Os desencontros nas respostas remetem a uma ideia de incerteza.

A ideia de que possa ter havido confusão na questão é percebida pelos dados contraditórios que constam no Quadro 3 abaixo, visto que a relação de quantidade de horas oferecidas não mostra concordância entre os(as) respondentes.

Quadro 3: Carga horária de formação continuada sobre a BNCC

Professor(a)	Carga horária
P1	Não informado
P2	80 horas
P3	40 horas
P4	+ de 100 horas

Professor(a)	Carga horária
P5	Não informado
P6	Não informado
P7	Não informado
P8	04 horas
P9	Não informado
P10	Não se lembra
P11	Não informado

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Como observado no Quadro 3, a maioria dos participantes não informa a carga horária, dando a sensação de incerteza e/ou dúvida.

Além disso, a décima questão solicita a quantidade de horas oferecidas e, caso tenha havido, qual a qualidade das formações. As respostas a esses questionamentos são retratadas na Tabela 17.

Tabela 17: Opiniões sobre as formações

Categoria	Número de citações/ Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Muito bom	(3) 50%	“Muito boa.” (P2)	Muito boa. (P2)
		“Muito boa.” (P3)	Muito boa. (P3)
		“[...] Importante meios para o trabalho[...].” (P8)	[...] Importante para conhecer a nova proposta da BNCC e estabelecer meios para o trabalho durante o ano letivo. (P8)
Bom	(1) 16%	“Boa [...]” (P11)	Boa, porque temos interesse que tudo dê certo. (P11)

Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Regular	(1) 17%	“Ajudou [...] precisa mais [...]” (P4)	Ajudou, porém, precisa de mais. (P4)
Neutro	(1) 17%	“[...]ofereceu diversos cursos [...]” (P7)	O CPS ofereceu diversos cursos sobre a nova BNCC e por componentes específicos. Fiz de língua inglesa, literatura, produção textual. (P7)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Conforme indicado na tabela, as respostas sugerem que os(as) participantes da pesquisa estão se referindo às reuniões de curso ao mencionarem, em suas justificativas, as orientações, os esclarecimentos de dúvidas, os alinhamentos entre as aulas, os projetos integradores e as diversas práticas pedagógicas.

Quando o(a) pesquisado(a) P7 afirma que “O CPS¹⁸ ofereceu diversos cursos sobre a nova BNCC e por componentes específicos”, ele(a) se refere às constantes capacitações que são disponibilizadas pela CPS. Tais capacitações são específicas aos componentes curriculares das diversas áreas, não somente da base comum, como também dos cursos técnicos. Além disso, elas têm caráter EAD¹⁹ e, desse modo, aqueles(as) que têm interesse em fazer se inscrevem de forma voluntária e, tendo a inscrição deferida, podem acessar a plataforma para explorar os materiais e cumprir as atividades de acordo com sua disponibilidade.

3.4.3 Indicador: Itinerários e respeito às diferenças e desenvolvimento da autonomia e criticidade

Neste tópico, busca-se identificar pontos sobre o trabalho dos itinerários no que concerne ao respeito às diferenças de gênero, de classe, de raça, de cor e de etnia, por exemplo, ou seja, de que forma os(as) participantes da pesquisa percebem a abordagem dessa

¹⁸Centro Paula Souza

¹⁹Ensino a Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual, ou seja, sem a necessidade de presença física em uma universidade para o processo de aprendizagem.

temática no ambiente escolar e se realmente ela ocorreu e ocorre. A Tabela 18 interpreta tal questão.

Tabela 18: Questões da categoria Itinerários e respeito às diferenças e desenvolvimento da autonomia e criticidade

Questões	% de respostas
11. Dentre as reuniões e/ou formação continuada vocês discutiram as questões referentes as diferenças de gênero, classe, raça, cor, etnia e outros, e, como são constituídas as desigualdades no âmbito escolar e social? () Sim () Não Justifique	100%
12. Diante desse novo perfil de ensino, você o considera mais adequado no aspecto do desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno? () Sim () Não Justifique <u>quais características demonstram isso:</u>	100%
13. O fato do Itinerário formativo trabalhar muito com organização de ‘trabalhos em grupo’, você avalia que isso favorece o combate ao comportamento que contribui para a manutenção do desrespeito as diferenças (racismo, homofobia, etc)? () Sim () Não () Parcialmente Justifique	100%
14. Quais práticas educacionais você considera importante para combater a diferenças na escola. () Trabalhos em grupos mistos () Temas relacionados (conceitos) () Promoção de palestras () Rodas de conversa em sala de aula () outros:	100%

Fonte: De autoria própria.

A questão 11 busca identificar se, nas reuniões e nas possíveis formações continuadas, são discutidos temas acerca das diferenças de gênero, classe, raça, cor e etnia, por exemplo, e como são constituídas as desigualdades no âmbito escolar e social.

Ao analisar essa questão, devemos resgatar o que preceitua a LDB em seus artigos 26A e 79B, nos quais se privilegia a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho de forma a garantir os princípios da Resolução CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, a saber:

- Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias.
- Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros(as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país.
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

Além disso, em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade lançou o documento *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (Secad)*, cujo objetivo é apresentar orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. A organização desse material se dá após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Nela, está instituída a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08 acrescenta a temática indígena. Esse material se destina a todos os agentes do cotidiano escolar, mais especificamente aos(as) professores(as).

Contudo, considerando o capítulo/item 2.1.1, em que se discute as mudanças na política educacional; o capítulo 3/item 3.2, em que aborda os aspectos de reduções de carga horária, e as mudanças propostas para esse novo Ensino Médio, as quais retira a obrigatoriedade do ensino de alguns conteúdos, fica mais interessante observar o resultado dessa questão.

A Tabela 19, a seguir, exemplifica os resultados obtidos na questão 11.

Tabela 19: Discussões em torno das diferenças de gênero, classe, raça, cor, etnia

Expec tativa	Categoria	Número de citações/ Frequên cia	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Adequado	(10) 91%	-	Não justificou. (P2)
			“Projeto de inclusão.” (P3)	Projetos de inclusão. (P3)
			-	Não justificou. (P4)
			“[...]planejamento s [...] aborda a respeito [...]” (P5)	Em todos os planejamentos da escola se aborda o respeito às diferenças, desigualdade. (P5)

			“[...] reuniões [...] só discutimos.” (P6)	Nas reuniões de curso nós discutimos. (P6)
			“[...] pertinentes [...]” (P7)	Acho q são muito pertinentes. (P7)
			“[...]cautela [...] intermediar conflitos [...]” (P8)	Sim, é importante que o professor tenha cautela na hora de intermediar conflitos em relação a essas diferenças. (P8)
			“Parcialmente [...] necessitam de maior atenção.” (P9)	Parcialmente, sim. Que eu me recorde, a única diferença discutida refere-se à classe. As demais, creio que necessitam de maior atenção. (P9)
			-	Não justificou. (P10)
			“[...] sempre nos dão orientação [...]” (P11)	Isso já é discutido nas escolas e sempre nos dão orientações. (P11)
Não	Inadequado	(1) 9%	“[...] nenhuma reunião[...]” (P1)	Não tive nenhuma reunião que isso foi levantado. (P1)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

De acordo com as respostas, a maioria confirma que as discussões existem e apenas um(a) respondente diz que elas não ocorrem. Apesar da grande maioria dos(as) docentes ratificar a existência das discussões, as justificativas não evidenciam de que forma isso ocorre. Aliás, elas sugerem que as orientações acontecem de modo mais abrangente, conforme as falas do(a) P5, P6, P9 e P11 indicam.

No entanto, a unidade de ensino desenvolve, junto à Orientadora de Apoio Educacional, aos(às) docentes e aos(às) discentes, projetos de combate ao *bullying*, tais como “Aprendendo a viver e conviver em sala da aula”, “Você é especial”, “Semana Girassol: Todos somos importantes” e “Sessão de Debates – Filme Extraordinário”. Esses projetos não são especificidades dos Itinerários Formativos; abrangem, portanto, todas as turmas e todos os cursos. Isso quer dizer que a escola, mesmo antes da implementação dos Itinerários Formativos, já se preocupava em combater atitudes de desrespeito às diferenças.

Segundo Louro (1997), a escola, ao longo da história, contribui para a preservação das diferenças nas mais variadas práticas como, por exemplo, na separação da escola entre ricos e pobres e nos processos de classificação e ordenação entre adultos e crianças, entre católicos e protestantes e entre meninos e meninas. Porém, apesar das transformações já ocorridas, muito ainda precisa ser realizado no espaço escolar.

No que tange a questão 12, ela pretende verificar, sob a visão dos(as) docentes, se os Itinerários Formativos proporcionam ou não um desenvolvimento autônomo e crítico dos(as) alunos(as). Tal desenvolvimento é condição vital para a formação integral por ajudar os indivíduos a perceberem essas diferenças de forma positiva e respeitá-las. A Tabela 20 indica uma unanimidade nas respostas quanto ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade durante o trabalho desenvolvido nessa nova proposta.

Tabela 20: Desenvolvimento da autonomia e criticidade

Expec tativa	Categoria	Número de citações/ Frequên cia	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Autônomos e críticos	(11) 100%	“[...] pode optar [...] sociedade não está preparada.” (P1)	Pois desde o Ensino Médio ele pode optar, pensar em qual modelo educacional ele se adequa, contudo como disse anteriormente, nossa sociedade não está preparada. (P1)
			“[...] protagonista.” (P2)	O aluno protagonista. (P2)
		-	-	Não justificou. (P3)
			“[...] alunos trás o conhecimento e prática dele [...]” (P4)	O aluno trás o conhecimento e prática ele. (P4)
			“[...] sim [...] interdisciplinaridade” (P5)	Sim, embora na minha disciplina participamos dos projetos de forma complementar (interdisciplinaridade), pode-se notar esses critérios nos alunos. (P5)
			“[...] Projeto Integrador [...]”	

(P6)	A construção do Projeto Integrador. (P6)
“[...] nos projetos [...]” (P7)	Principalmente nos projetos que eles desenvolvem. (P7)
“Trabalho em equipe [...] diversidade de ideias.” (P8)	Trabalho em equipe, com diversidade de ideias. (P8)
“[...] visão de mundo amplo [...] pense e reflita problemas [...] aja nas diversas situações [...]” (P9)	Permitindo que o aluno tenha uma visão de mundo amplo e heterogênea, pense e reflita sobre determinado problema e, principalmente, aja nas mais diversas situações sejam elas escolares ou não. (P9)
-	-
“[...] protagonista.” (P11)	Não justificou. (P10)
	Alunos mais protagonista. (P11)
Não Alienados (0) 0%	-

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Na função de professora do projeto integrador no Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharia, é perceptível que trabalhar com problemáticas do cotidiano de modo interdisciplinar propicia ao(à) aluno um ganho significativo na autonomia em buscar conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista que eles(as) precisam escrever os projetos, delimitar a temática, refletir a problematização e definir os objetivos e os caminhos metodológicos para a resolução prática.

De acordo com Delisle (2000, p. 5), a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos(as) alunos(as) uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Essa característica metodológica coaduna com as concepções escola novistas e, a vista disso, corresponde à perspectiva adotada pela BNCC (LIZZI e FAVORETO, 2018).

Nesse sentido, o(a) aluno(a), com o foco na aprendizagem, procura solucionar problemas inerentes à sua área de conhecimento ao desempenhar um papel ativo no processo de investigação, na análise e na síntese do conhecimento investigado. Esse modelo didático,

portanto, nasce da interação entre o tema e o contexto do tema estudado e entre os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) mediador(a), por exemplo.

Oliveira (2005, p.21), a partir de Marx, discorre sobre a importância de

Colocar a prática como o ponto de partida, pois considera que é a atividade prático-sensorial a base primária do surgimento das faculdades intelectuais, incluindo-se aí também o próprio pensamento. [...] Quanto mais o pensamento através da prática humana captar tais leis, mais o sujeito capta o movimento da realidade e pode, com base nessas leis, transformar a realidade.

Além disso, as contribuições dos componentes curriculares são fundamentais para amparar a elaboração do projeto, caracterizando uma prática interdisciplinar e multidisciplinar, inclusive, pois cada professor(a), em seu componente, traz a temática do projeto para o contexto de sua aula.

A título de exemplificação, no início do ano letivo de 2020, os(as) alunos(as) participantes da turma piloto (turma de 2019) apresentaram os projetos desenvolvidos aos(as) novos(as) alunos(as) ingressantes da mesma modalidade. O objetivo era mostrar o percurso percorrido e os resultados dessa proposta de Ensino Médio. Nesse momento, ficou evidente o domínio da aplicação prática graças às teorias e aos conteúdos aprendidos e desenvolvidos em sala de aula. Esse domínio foi evidenciado nas falas, uma vez que, durante as apresentações e a arguição, os(as) apresentadores(as) demonstraram espontaneidade, domínio e segurança, ou seja, não necessitaram de materiais para consulta.

No entanto, é evidente que o domínio dos conceitos se limita às temáticas dos projetos, não sendo possível avaliar os demais conteúdos, principalmente, aqueles historicamente construídos, os quais, a partir da pedagogia histórico-crítica são tidos como essenciais para o desenvolvimento pleno e integral do sujeito, conforme já discutido no capítulo 2, item 2.2.

Em relação à questão 13, analisa-se a organização dos trabalhos em grupo, visto que os Itinerários possuem o componente de Projetos o qual requer esse tipo de arranjo. Nessa questão, procura-se identificar e justificar se esses agrupamentos favorecem ou não o combate ao comportamento que contribui para a manutenção do desrespeito às diferenças.

A Tabela 21 traz os resultados obtidos na questão anterior. Conforme indica, 46% dos(as) participantes consideram o trabalho em grupo positivo para o combate às diferenças, 45% acreditam que o trabalho em grupo auxilia parcialmente a problemática e apenas 9% julgam que o trabalho em grupo não contribui em nada para esse combate.

Tabela 21: Combate ao desrespeito as diferenças

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Satisfatório	(5) 46%	-	Não justificou. (P2)
			“[...] diálogo e comunicação [...]” (P5)	O respeito pode ser adquirido por meio do diálogo e comunicação eficaz. (P5)
Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Sim	Satisfatório	(5) 46%	“[...] trabalhar colaborativamente e [...] desenvolver o respeito” (P7)	Eles precisam aprender a trabalhar colaborativamente para desenvolver o respeito. (P7)
			“[...] foco é cumprimento de metas, desfocando as diferenças.” (P8)	Sim, o trabalho em grupo o foco é cumprimento de metas, desfocando as diferenças. (P8)
			-	Não justificou (P10)
Não	Insatisfatório	(1) 9%	“[...]obrigados a sair dos nossos grupos e lidar com as diferenças [...]” (P1)	Quando trabalhamos em grupo somos obrigados a sair dos nossos grupos e lidar com a diferença seja ela econômica, social, gênero, racial e etc. (P1)
Parcialmente	Parcialmente	(5) 45%	“[...] aprender e respeitar [...]” (P3)	Aprender e respeitar a diferença. (P3)
			“[...]pode combater [...] pode [...] provocar esse comportamento” (P4)	Da mesma forma que pode combater, pode formar grupos que provocam este comportamento. (P4)
			“[...] resistência [...]” (P6)	Porque, ainda há muita resistência por parte de alguns alunos trabalharem em grupos.

	(P6)
<p>“[...] pode sim [...] os alunos podem se escolher por afinidades [...]” (P9)</p>	<p>O trabalho em grupo pode, sim, combater comportamentos discriminatórios. No entanto, ainda acredito que os alunos se escolhem por suas afinidades de pensamento e personalidade. (P9)</p>
<p>“Ainda [...]” trabalhar com as diferenças.” (P11)</p>	<p>Ainda, temos que trabalhar com as diferenças. (P11)</p>

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

As justificativas, em todas as opções, trazem considerações distintas em suas perspectivas, porém interpretáveis como ponto importante no combate ao desrespeito às diferenças. O(a) pesquisado(a) P1, por exemplo, pondera que, quando trabalhamos com grupos, existe uma necessidade de lidar com as diferenças econômicas, sociais, de gênero e raciais; no entanto, a justificativa dada vai de encontro à opção escolhida, visto que ele(a) selecionou a opção ‘não’. Os(as) participantes P4 e P9, por sua vez, voltam-se para a necessidade de um cuidado, pois organização em grupo pode induzir atitudes que maximizam o desrespeito ao unir pessoas com opiniões preconceituosas em comum. Já o(a) P11, ao mencionar “Ainda, temos que trabalhar com as diferenças”, pontua uma necessidade de promover um trabalho mais direcionado ou mais contundente em torno da temática, ou seja, apenas a organização em grupo não é o suficiente. Diante da compreensão sobre a complexidade que envolve comportamentos e condutas, considera-se a fala desse(a) pesquisado(a) bastante pertinente, dado que não podemos acreditar que o simples fato de organizar atividades pedagógicas em grupos é suficiente para modificar as atitudes das pessoas que, desde a infância e dos seus primeiros contatos sociais, estão envoltas por comportamentos preconceituosos de forma naturalizada.

Por fim, a questão 14 indica algumas opções que deveriam ser avaliadas como possíveis aliadas nessa tarefa de trabalhar o respeito às diferenças. Conforme exhibe a Tabela 22, dentre as possibilidades sugeridas, as mais indicadas são trabalho em grupos mistos (32%), rodas de conversa (29%), abordagem de temas relacionados (21%) e promoção de palestras (18%). Nessa questão, os(as) participantes da pesquisa podiam indicar quantas opções considerassem pertinente ao objetivo, além da possibilidade de sugerir outras práticas.

Tabela 22: Práticas que combatem às diferenças

Categoria	Número de citações/Frequência
Grupos mistos	(9) 32%
Temas	(6) 21%
Palestras	(5) 18%
Rodas de conversa	(8) 29%
Outros	(0) 0%

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Outras sugestões apresentadas:

Professor(a)	Respostas
P9	Estudo de caso, peças teatrais.
P11	Orientações frequentes.

A faixa etária dos(as) estudantes de Ensino Médio é considerada uma fase de extrema importância para a formação do(a) aluno(a) enquanto sujeito com condutas positivas ou negativas em sociedade. As “orientações frequentes”, conforme aponta o(a) pesquisado(a) P11, deve ser uma prática cotidiana, principalmente, em relação às atitudes e às práticas dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as) das instituições de ensino. Muitas vezes, nota-se os belos discursos e falas sobre a temática “respeito às diferenças”; porém, as atitudes e as práticas acabam sendo contraditórias.

De acordo com Louro (1997), as práticas pedagógicas de respeito às diferenças devem ir além do simples reconhecimento da diversidade e do combate às discriminações. Para a autora, é necessário que os(as) educadores(as) trabalhem com uma perspectiva crítica a qual permita questionar as desigualdades e as exclusões presentes na sociedade e na escola.

A autora destaca também a importância da valorização das diferenças culturais e identitárias dos(as) alunos(as), uma vez que é fundamental os(as) educadores(as) serem

sensíveis às diferenças – de gênero, raça, classe social, orientação sexual, por exemplo – e buscarem construir práticas pedagógicas que permitam o diálogo e o respeito às diferenças.

3.4.4 Indicador: Cumprimento das Competências e Habilidades

Conforme apresentado no Capítulo 1, a BNCC traz uma proposta baseada no desenvolvimento de Competências e Habilidades. À vista disso, a questão 15 objetiva identificar a percepção dos(as) participantes da pesquisa quanto ao cumprimento dessas competências e habilidades previstas nos documentos oficiais.

A Tabela 23, a seguir, exemplifica essa questão. Como percebido, em relação às Competências e Habilidades, é feito somente um questionamento, pois isso não é um fator de grande relevância aos objetivos da pesquisa. A intenção foi somente perceber as sensações dos(as) professores(as) diante da reorganização do Ensino Médio e das cargas horárias dos componentes curriculares.

Tabela 23: Questões da Categoria Cumprimento das Competências e Habilidades

Questões	% de respostas
15. Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades básicas exigidas nos Ensinos Médios, você considera que nos Itinerários Formativos, elas são alcançadas de forma.	100%
() Satisfatória () Regular () Básica () Abaixo do básico	
Justifique:	

Fonte: De autoria própria.

Já a Tabela 24 indica os dados obtidos por meio da questão 15. Eles retratam que 64% dos(as) professores(as) consideram que o cumprimento das competências e habilidades se dão de forma satisfatória, 27% avaliam-no como regular e 9% entendem-no como básico. Ninguém avaliou como abaixo do básico.

Tabela 24: Cumprimento das competências e habilidades

Expectativa	Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Satisfatória	Completa	(7) 64%	“[...] não temos uma sociedade	As habilidades e competências p/ serem atingidas, a melhor

			preparada [...] acredito que seja longuíssimo prazo” (P1)	proposta são os itinerários, mas não temos uma sociedade preparada, então acredito que seja a longuíssimo prazo. (P1)
			-	Não justificou. (P2)
			-	Não justificou. (P6)
Expec tativa	Categoria	Número de citações/ Frequênc ia	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Satisf atória	Completa mente	(7) 64%	“[...] os conteúdos são alcançados [...] alguns alunos as desenvolvem de forma satisfatória e outros nem tanto [...]” (P7)	Acredito que quando trabalho por competência, os conteúdos são alcançados e todos as competências e habilidades são desenvolvidas. Lógico que alguns alunos as desenvolvem de forma satisfatória e outros nem tanto. (P7)
			“[...] falta investimento[...] na prática não funciona” (P8)	Mas em algumas escolas falta investimento, é muito bonito no papel, na prática não funciona por falta de investimento do estado na Educação. (P8)
			“[...] interdisciplinarida de [...] competências e habilidades são ampliadas [...]” (P9)	Tendo em vista a interdisciplinaridade proposta pelos Itinerários Formativos, acredito que as competências e habilidades básicas são ampliadas e aprofundadas. (P9)
			-	Não justificou. (P10)
Regul ar	Parte	(3) 27%	-	Não justificou. (P3)
			-	Não justificou. (P4)
			“[...] diminuição da carga horária [...] prejudicou.” (P5)	Em relação ao meu componente curricular, a diminuição da carga horária em alguns itinerários prejudicou. (P5)

Básica	Mínimo	(1) 9%	-	Não justificou. (P11)
Abaixo do básico	Insatisfatório	(0) 0%	-	-

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário

Conforme visto na tabela, um grande número de docentes não mencionou justificativa, ao passo que a justificativa do(a) P8 – “Mas em algumas escolas falta investimento, é muito bonito no papel, na prática não funciona por falta de investimento do estado na Educação” – desperta nossa atenção.

Esse(a) docente, por sinal, ministra aulas em outras escolas de Ensino Médio e o nosso campo de pesquisa foge à realidade da maioria, uma vez que a escola pesquisada possui uma infraestrutura que oferece diversas possibilidades de espaços de trabalho e, por isso, é vista como modelo.

3.4.5 Indicador: Formação Integral

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 14), sob a ótica de uma Educação Integral, descreve que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Dessa forma, nota-se que todas essas características devem ser alcançadas na etapa de Educação Básica.

Por essa razão, a questão 16, última de nosso questionário, solicitou aos(as) pesquisado(as) que fizessem considerações sobre o Ensino Médio com Itinerários Formativos no que concerne aos dizeres da BNCC, cujo discurso traz como preceito a educação integral do(a) aluno(a). Foi disponibilizada, portanto, a citação da BNCC conforme descrita na Tabela 25.

Tabela 25: Questões da categoria Formação Integral

Questões	% de Respostas
16. Faça suas considerações a respeito do Ensino Médio com Itinerário Formativos, quanto ao conceito de ‘formação integral’ pregado pela BNCC.	
Segundo a BNCC (BRASIL,2017), “a educação integral visa à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”.	90%

Fonte: De autoria própria.

É necessário lembrar que a concepção de educação integral com a qual a BNCC está vinculada não coaduna com a concepção de formação integral sob a perspectiva histórico-crítica com a qual essa pesquisa se fundamenta em suas análises. A formação integral histórico-crítica não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas, a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada, busca promover o desenvolvimento de todas as suas dimensões. Segundo Saviani (2008, p. 34), "a formação integral é, portanto, a formação para a vida, para a participação social ativa e consciente". Como a nova BNCC estabelece o desenvolvimento do(a) aluno(a) a partir de competências e habilidades, nitidamente essa formação ancora-se numa formação de caráter economicista.

Dentro dessa categoria e para uma análise das diferentes perspectivas sobre a afirmação, é feita uma classificação em subcategorias segundo aponta o subitem 3.3.5.1.

3.3.5.1 Incompatibilidade com as avaliações e vestibulares e Otimismo quanto à formação integral

Tabela 26: Categorização – Incompatibilidades dos Itinerários Formativos

Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Incompatibilidade com avaliações		“[...] sistemas avaliativos [...] devem mudar [...]” (P1)	Concordo, contudo para que dê certo os sistemas avaliativos para a inserção em faculdades devem mudar, já que priorizam a dimensão intelectual e afetiva. (P1)
		“[...] incongruente	Formação integral válida, eficiente,

		com os métodos de avaliação [...]” (P3)	motivadora, porém incongruentes com os métodos de avaliação propostas pelo ENEM, USP, UNESP, UNICAMP. (P3)
		“[...] necessita de um alinhamento [...] Enem/Vestibulares [...]” (P7)	O ideal da nova BNCC é maravilhoso, contudo, necessita de um alinhamento entre esse e o Enem/Vestibulares. (P7)
Categoria	Número de citações/Frequência	Unidade de Registro	de Unidade de Contexto
Formação Integral		“[...] desenvolve todas [...] de maneira diferente [...] projeto [...]” (P2)	Realmente o Itinerário Formativo desenvolve todas competências e habilidades da educação integral, mas de maneira diferente, trabalhando com projeto, conseguimos linear as bases tecnológicas de maneira diferente e assim desenvolvendo todas as competências e habilidades previstas para aquele ano ou série. (P2)
		“[...] favorece [...] autonomia [...]” (P5)	Pode favorecer nos aspectos de autonomia para os estudantes realizarem seu projeto de vida. (P5)
		“[...] fará diferença na vida dos alunos [...] autonomia aos alunos [...] protagonista da construção do conhecimento.” (P6)	Acredito que o Ensino Médio com Itinerários Formativos se aplicado como deve ser, fará diferença na vida dos alunos, pois eles passam a entender conceitos básicos do núcleo comum e aplicar em suas vidas. Enquanto coordenadora de curso ouvi por várias vezes dos alunos, que eles trocaram de lugar com os pais, pois hoje eles entendem a importância de economizar água e energia. Acredito que os Itinerários formativos vão dar autonomia aos alunos e levá-los a ser Protagonistas da construção do conhecimento. (P6)
		“[...] incorporação de valores universais [...] trabalha-se o todo [...] refletir e agir com ênfase no global [...]” (P9)	A formação integral visa à incorporação de valores universais, tais como ética, justiça, diversidade, solidariedade, respeito e liberdade. Desse modo, trabalha-se o todo e não somente a parte, ou seja, o aluno passa a refletir e agir com ênfase no global e não apenas em si mesmo ou em sua própria realidade. (P9)

	“[...] competências socioemocionais.” (P10)	A respeito do trabalho com Itinerário Formativo, os alunos terão uma formação integral, principalmente acerca das competências socioemocionais. (P10)
	“[...] espero que dê certo [...]” (P11)	Sinceramente, espero que dê certo e que possamos levar o melhor para nossos estudantes. (P11)
Sem considerações	-	Não fez considerações. (P4)
es	-	Não fez considerações. (P8)

Fonte: De autoria própria, a partir dos dados do questionário.

Na subcategoria “Incompatibilidade com avaliações”, a preocupação dos(as) participantes da pesquisa se refere a uma discordância entre as *práxis* dos Itinerários Formativos e os formatos de avaliações externas e processos de ingresso às universidades públicas. A grande preocupação dos(as) professores(as) circula sob a ótica de que tais resultados são diretamente atrelados aos trabalhos pedagógicos que executam dia a dia nas salas de aulas. Normalmente, são responsabilizados pelo sucesso ou insucesso no desempenho dos(as) alunos(as), desconsiderando todos outros fatores que estão amarrados a isso como, por exemplo, as condições de trabalho.

Essas afirmações também reforçam os dizeres das primeiras reuniões de curso que foram organizadas para a apresentação da proposta dos itinerários e da organização das aulas. As primeiras preocupações englobam a carga horária e redução significativa nos diversos componentes. Por consequência, isso repercute no cumprimento de conteúdos que são cobrados nas avaliações externas e nos vestibulares.

Em contrapartida, na subcategoria “Formação Integral”, percebe-se certo otimismo e vontade de que os resultados desses trabalhos deem certo, ou seja, os(as) profissionais trazem consigo a esperança de que o resultado de seus trabalhos reflita positivamente na formação de seus(suas) alunos(as) e, dessa forma, contribua para uma mudança nas condições de vida e na existência desses indivíduos.

Os(as) participantes P4 e P8 não fizeram considerações, transmitindo-nos a ideia de que ainda não compreenderam esses dizeres e, portanto, não têm segurança para argumentar sobre o assunto ou, como a questão requer maior reflexão e exige mais tempo e análise, os(as) participantes da pesquisa podem simplesmente tê-la ignorado.

Diante do exposto, como a maioria dos países possui organização econômica característica do sistema capitalista, incluindo o Brasil, isso reflete em uma organização pautada na divisão de classes, pois a grande maioria são trabalhadores e as condições de vida, daqueles que pertencem a essa divisão, são bastante precárias. Nesse contexto, a escola passa ser vista como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e intelectual, além de se apresentar como uma oportunidade de melhoria nas condições e na qualidade de vida desses(as) estudantes. Porém, alcançar uma formação integral que leva ao desenvolvimento integral do(a) aluno(a) requer uma reestruturação em vários âmbitos do processo educativo.

Somente estabelecer objetivos de aprendizagem, sistematizando-os em documentos normativos é suficiente para superar a fragmentação do processo educativo descritos nas políticas educacionais? Considerando a diversidade existente em nossa sociedade e a pluralidade de situações, as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação, precisam abarcar todas as dimensões presente na escola, as quais estão muito além de apenas definir currículos. Por essa razão, tal questionamento não cabe ser discutido nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de pesquisa tem o objetivo de buscar compreender os fenômenos e requer um conjunto de procedimentos para a sua concretização. Porém, para o(a) pesquisador(a) delimitar a temática, é necessário considerar suas próprias inquietações que surgem ao longo da sua trajetória de vida, das leituras de outros trabalhos e, principalmente, do olhar que se tem sobre um determinado objeto.

A partir dos resultados obtidos nesse estudo, cuja centralidade é o Ensino Médio com Itinerários Formativos, procurei apresentar minhas considerações sobre a temática desenvolvida. No entanto, não se pode considerar que a temática foi esgotada, já que é bem reduzido o número de materiais existentes acerca do tema “Itinerários Formativos” e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Dessa forma, avaliar os resultados dessa implementação, cujo *locus* da pesquisa se deu unicamente em uma unidade de ensino a qual foi, inclusive, um projeto piloto organizado pela autarquia Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza do Estado de São Paulo, é o início desse processo.

Nesse sentido, há muito o que investigar a partir da implantação dessa nova proposta. Espero que nosso trabalho possa ser utilizado por outros(as) pesquisadores(as) e contribua cada vez mais para uma reflexão sobre as políticas educacionais, identificando os reais motivos que abrangem a necessidade de mudanças no âmbito escolar e, sobretudo, percebendo se elas promovem, pautadas na perspectiva histórico-crítica, a formação integral e o desenvolvimento humano sob uma ótica transformadora e não alienante.

Ao fazer essas reflexões, é preciso considerar que, nos últimos anos, os Ensinos Médios passaram a ser o cerne nas discussões referente às políticas educacionais. Isso evidencia que essa etapa da educação básica se transformou em campo de disputa política, no qual, de um lado, têm-se os interesses neoliberais e, de outro lado, têm-se os interesses reais de uma democracia. Reforço ainda que a ideologia neoliberal enfatiza, no período de 1992 a 2002, a educação profissionalizante, promovendo uma dualidade ao separar o Ensino Médio geral e o profissional e cujos interesses estavam em arranjar a educação média acordada com os organismos internacionais.

Diante desse cenário, faz sentido o caráter impositivo em que se deu a aprovação da Lei nº 13.415/2017, para a qual as justificativas giram, principalmente, em torno do abandono escolar pelos(as) estudantes, denotando, assim, uma manipulação disfarçada por meio de um propagandismo pautado em discursos que aparentavam as melhores intenções. Isso valida o

discurso de Gramsci (1991) que discute o papel da imprensa na constituição da hegemonia ao mencionar que o processo, pelo qual a dominação é exercida, não se dá pela violência, mas, sim, pelo alcance do consenso.

Quanto às análises, essas se deram por meio do empírico e de documentos que regem a implementação da nova proposta a fim de responder à questão *Os Itinerários Formativos na aceção dos(as) docentes de uma escola pública podem contribuir para o desenvolvimento Integral dos estudantes do Ensino Médio?*

Na busca por materiais produzidos e por caminhos já trilhados por autores(as) que discutem o currículo, a formação de professores(as), a função social da escola e as políticas educacionais, foi ficando nítida a necessidade de observar os Itinerários para além do evidente e do imediato. Experenciar todo o processo fez com que questionasse minha vivência pessoal e profissional. Além disso, provocou em mim a necessidade de promover essa mudança nas pessoas ao meu redor, em especial, em meus alunos e alunas. Sinto-me, portanto, com a responsabilidade de multiplicar essa possibilidade de transformação.

Ao estudar o currículo e o papel da escola, percebe-se que as instituições, de modo geral, são agentes de transmissão de uma cultura de característica dominante e com objetivos econômicos e culturais manipulatórios (APPLE, 2006). Desse modo, as escolas estão promovendo uma formação emancipadora ou produzindo pessoas que apenas contemplam algumas necessidades de uma sociedade capitalista? Na verdade, o que se faz é a materialização das funções da escola com o intuito de focá-la em um momento histórico e social. Todo percurso histórico nos remete a confirmação de que os reais objetivos estão voltados a atender uma organização social de caráter hegemônico, ou seja, a vontade de uma pequena parcela de pessoas é atendida a fim de não só garantir a ela poder econômico, como também de mantê-la no poder; e isso é totalmente discrepante se comparado às classes sociais manipuladas e menos favorecida. Nessa perspectiva, a escola promove a manutenção da desigualdade social e cada vez mais é utilizada para atender ao mercado por meio de uma formação caracterizada pelo aspecto de um ensino realizado a partir das demandas do mercado de trabalho acima de tudo.

Segundo Oliveira (2005), quando todas essas nuances do currículo são percebidas e quando se analisa a nova BNCC sob a perspectiva da dialética, maiores esclarecimentos são exigidos para evitar o pensamento mecanicista da prática.

A finalidade da proposta da BNCC é o estabelecimento de normas as quais definem um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens ao longo da Educação Básica e as quais

são tidas como essenciais e norteadoras das escolas na construção de seus próprios currículos. Ao analisar essa proposta e também as definições curriculares presentes no Currículo Paulista (CP), que respalda a organização pedagógica da escola *lócus* dessa pesquisa, ambos consideram a realidade local e as aspirações dos alunos(as). No entanto, a partir das reflexões dos referenciais teóricos, da análise dos documentos e das respostas dos(as) professores(as) no questionário aplicado, defendemos que as mudanças sugeridas pelos documentos BNCC e CP trazem alguns prejuízos no que tange à formação do(a) aluno(a).

Esses prejuízos estão demonstrados nas reflexões em torno dos dizeres da própria BNCC e do CP e se relacionam ao conceito de flexibilização. Assim, a obrigatoriedade de algumas disciplinas junto à definição de algumas habilidades já estabelecidas contradiz o conceito de flexibilidade, uma vez que, de uma forma ou de outra, está sendo posto um perfil de formação e, conseqüentemente, a autonomia passa a ser interrogada.

Além disso, o Itinerário a ser ofertado pelas escolas pode ser escolhido e essa escolha se dá a partir da necessidade de resolver problemas de ordem de gestão e carreira dos(as) professores(as), isto é, definem-se os Itinerários que vão ao encontro das formações de professores(as) mais disponíveis, promovendo uma solução ao problema de demanda de profissionais em determinadas áreas. Diante disso, estamos, realmente, escolhendo os Itinerários para atender às aspirações locais e estudantis? A resposta nos parece óbvia. A própria unidade escolar *lócus* dessa pesquisa não escolheu o itinerário do projeto piloto; na verdade, ele já veio definido pelo órgão mantenedor.

Outro prejuízo promovido pelos Itinerários recai sobre a carga horária das disciplinas. Se comparadas as matrizes curriculares do Ensino Propedêutico, as cargas horárias, estabelecidas nos Itinerários, sofrem reduções drásticas em determinados componentes como, por exemplo, nas áreas de Filosofia e Sociologia. Tais disciplinas têm maior responsabilidade no desenvolvimento do pensamento crítico e na discussão das mudanças sociais e das diferentes visões de mundo; logo, provavelmente, há interesses políticos e econômicos que sustentam essa decisão. Ademais, com base na perspectiva histórico-crítica, a disciplina de História é aquela que mais contribui para a sistematização dos conjuntos de conhecimento acumulado pela humanidade, devendo ocupar lugar central junto aos princípios educativos; no entanto, a sua carga horária sofreu uma redução de 44,58%. Em contrapartida, o interesse em aumentar as cargas horárias em Português e Matemática pode estar relacionado apenas ao alcance de melhores resultados em avaliações externas e internacionais.

Segundo a proposta dos Itinerários, a inserção de disciplinas da parte diversificada e a ampliação da carga horária delas promovem redução nos índices de evasão escolar, pois os projetos desenvolvidos, por remeter a projetos de vida dos(as) alunos(as), tornam o ensino mais interessante. Entretanto, desconsidera-se toda a complexidade de fatores que provocam tal evasão nessa etapa do ensino básico, tais como a infraestrutura das escolas, a preparação de professores(as) e os aspectos relacionados às necessidades básicas de subsistência, uma vez que alguns jovens precisam trabalhar para ajudar nas despesas da família, por exemplo.

Quanto ao processo de migração para as novas modalidades de Ensino Médio, o Estado tem aberto salas no período noturno para atender à demanda de alunos(as) trabalhadores(as). Nesse ponto, cabe uma análise mais específica, porém, como tais fatores não são considerados na proposta dos Itinerários, só confirma que essa nova proposta não está bem argumentada.

Em relação à formação dos(as) professores(as), observa-se que ela tem apresentado um grande *déficit* e, para a consolidação de uma formação integral dos(as) aluno(as), é fundamental que os(as) professores(as) estejam preparados(as). Assim, os movimentos que permeiam as políticas educacionais refletem na formação docente estrategicamente para atender às novas reformas.

Tal pensamento torna-se evidente quando observadas as respostas obtidas no questionário, em especial, no grupo de questões que aborda tanto as considerações acerca de sentir-se preparado diante da nova proposta quanto as informações acerca do respaldo para a efetivação dessa proposta e da formação continuada. Nesse cenário, as respostas estão permeadas por aspectos de insegurança e incertezas e esse comportamento pode ser reflexo de uma formação estreita que reduz as atividades docentes a práticas limitadas a partir de modelos prontos a serem seguidos e adaptados.

Por meio das respostas do questionário, afirmamos que a formação do(a) professor(a) é negligenciada no sentido de uma formação com caráter mediador, pois a mediação deveria ser função central desse(a) profissional. Durante as reuniões de curso e de formação, é nítida a necessidade que esses(as) profissionais têm de um modelo a ser seguido. Quando a proposta foi apresentada à equipe, houve uma grande preocupação e sentimentos de desespero em alguns(as) por não existir uma ementa que trouxesse descritos os conteúdos a serem trabalhados ao longo das séries.

Além disso, nossa pesquisa se direciona ao fato de que a formação integral deve contemplar uma postura de respeito à diferença e à diversidade. Ao olhar criticamente para a

escola e para o currículo durante as diversas mudanças em suas políticas, nota-se que a instituição se mostra contrária a tudo isso. É verdade que algumas mudanças ocorreram a partir das reivindicações e lutas promovidas – principalmente por aqueles(as) que tinham menos oportunidades –, porém estamos muito aquém do ideal.

A própria estrutura social e os aspectos de naturalização promovidos no dia a dia, sobretudo por meio da linguagem, fazem com que muitos aspectos passem despercebidos, porque isso é a função da educação alienante a qual mantém os indivíduos permeados por percepções de senso comum. Sob essa ótica, as instituições de ensino, em geral, não percebem o quanto estão contribuindo para a manutenção do desrespeito e da desigualdade.

Essa problemática está posta na BNCC, visto que, em 2010, o CNE promulga as novas DCNs, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” e fica estabelecido que “[...] deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). Infelizmente, pouco é feito a esse respeito.

No entanto, o fato de constar em ato normativo não, necessariamente, garante a efetivação do que está definido, pois a proposição, a aprovação e a execução do que consta nesses atos estão crivadas de conflitos sociais, políticos e econômicos. Assim, uma leitura dialética da realidade não se limita a confrontar se o que está presente na norma ou na lei está sendo executado, mas procura entender os conflitos, os atores e as mediações presentes em tais processos.

Diante disso, aborda-se, em algumas perguntas do questionário, a percepção dos(as) professores(as) quanto ao respeito à diferença e à diversidade na condução e na organização de suas práticas nos Itinerários Formativos. Pelas respostas, não fica evidenciado, em nenhum momento, que essa abordagem se dá de forma sistematizada. Embora algumas afirmações mostrem que existam preocupações e discussões sobre a temática, não se constata nenhuma prática específica, dando a impressão de haver apenas orientações abrangentes. Na verdade, a Orientadora de Apoio Educacional da escola desenvolve atividades voltadas para a questão das diferenças, porém elas abrangem todos os cursos oferecidos pela unidade escolar, ou seja, não é uma especificidade dos Itinerários Formativos.

Já na questão destinada a perceber a dinâmica das aulas e a organização dos trabalhos com projeto em grupos, procurou-se captar as opiniões dos(as) participantes da pesquisa sobre a dinâmica dessas aulas e identificar em que essas metodologias contribuem

para uma mudança de comportamento. Ao perceber a grande divergência nas opiniões, constatamos que essa prática é insuficiente para uma mudança de conduta. É preciso, portanto, que se coloquem em prática novas condutas e estratégias, tendo em vista que os discursos, apesar de importantes, não são capazes de alcançar esse objetivo.

As práticas pedagógicas direcionadas aos trabalhos em grupos, isoladamente, não são capazes de promover mudanças. Para que a mudança ocorra, é preciso que uma transformação aconteça em várias esferas da instituição escolar a começar pelos(as) professores(as), visto que estes(as) estão à frente no trabalho em sala de aula. A partir disso, o fortalecimento das novas condutas vai acontecendo naturalmente por meio das relações sociais e a escola tem papel significativo na vida dos(as) alunos(as).

Em relação à questão que aborda o cumprimento das competências previstas nos Itinerários e àquela que se pede uma análise sobre a “Educação/Formação Integral para uma formação global” previstas na BNCC, as respostas soam contraditórias. Ao mesmo tempo que se afirma ser possível o cumprimento das competências, há uma gama de menções e queixas quanto à redução das cargas horárias e à incompatibilidade do trabalho com as avaliações externas. Assim, não existem evidências suficientes que comprovem que os Itinerários Formativos trazem características para promover uma formação integral, emancipadora e promotora do combate ao desrespeito às diferenças no ambiente escolar.

O questionário, dessa forma, apresenta-se inconclusivo quanto à percepção dos(as) participantes da pesquisa sobre a formação integral dos(as) alunos(as) nos Itinerários. Na verdade, os resultados representam certa confusão em virtude das mudanças na estrutura curricular. Isso nos leva a acreditar que, nesse momento, os(as) participantes se preocuparam mais com a manutenção das suas cargas horárias ao invés de lutarem por outro currículo.

Por meio dessa pesquisa, algumas descobertas, em relação aos discursos presentes nos documentos oficiais, são promovidas e possibilitam refletir ainda mais sobre a proposta dos Itinerários. No que tange à qualidade na educação e ao seu sentido polissêmico, há distorções, uma vez que depende da ótica que se tem sobre o termo. Afirmar que os Itinerários Formativos trazem, em suas *práxis*, parâmetros de qualidade para o Ensino Médio pode ser real se tomarmos como referência a ótica a partir de uma lógica economicista, cujo parâmetro é o mercado. Contudo, se a visão está voltada ao aspecto social, a proposta realmente negligencia o processo, visto os diversos prejuízos mencionados nas pesquisas bibliográficas, nas análises dos documentos e nas observações e apontamentos trazidos pelos(as) participantes da pesquisa nos questionários.

Assim, ao finalizar essa dissertação, concluímos que o Ensino Médio com Itinerário Formativo promove pouco ou quase nada a tão discutida Educação/Formação Integral e Global. As pesquisas encontradas identificam diversos contratempos em torno dessa política, tais como os problemas de gestão dos Estados relativos à coordenação e à execução, bem como as questões financeiras da rede pública, voltadas à infraestrutura, à alimentação, ao transporte escolar e à contratação de profissionais. Além disso, a reforma traz traços reacionários e de acentuação da desigualdade educacional que impactam a formação da juventude e o trabalho desenvolvido pela escola.

A importância da aplicação do questionário reside justamente em apresentar a acepção dos(as) docentes que vivenciaram e vivenciam a prática escolar sob o enfoque dos Itinerários Formativos. É imensa a contribuição desses olhares e o aporte para as conclusões dessa pesquisa apresentou-se, parcialmente, efetivo devido aos aspectos contraditórios presentes nas respostas. Essas discrepâncias parecem destacar características alienantes na organização do pensamento e das ideias, fazendo-nos refletir o quão difícil é promover uma transformação social, porque os(as) professores(as) são os maiores responsáveis pela transformação no ambiente escolar e eles(as) se encontram perdidos(as) e imersos(as) em pensamentos e práticas antagônicas.

Além disso, uma das finalidades dos Itinerários Formativos é preparar os(as) alunos(as) para a continuidade dos estudos no Ensino Superior; mas, como os conhecimentos são diferentes para os(as) alunos(as) – especialmente para os mais pobres – o problema da superficialidade dos conhecimentos pode prejudicar essa possibilidade de continuidade e, desse modo, haverá um abismo ainda maior entre os aspectos qualitativos das escolas públicas e privadas.

Quanto aos aspectos pedagógicos – que sugerem trabalhos com projetos, oficinas e laboratórios, por exemplo – e quanto às metodologias que impossibilitam o trabalho isolado das disciplinas, não existem especificações nem diretrizes de como isso deve (ou pode) ser feito; apenas alguns pressupostos metodológicos abrangentes constam no CP e consequentemente, as escolas e os sistemas de ensino têm que tomar decisões sem direcionamentos, podendo provocar a escolha de práticas pouco eficientes. À vista disso, a autonomia não se apresenta como algo positivo.

Diante do exposto, pensar a ideia de flexibilização do ensino com orientações insuficientes para organizar suas ofertas pode gerar resultados bons, mas também pode promover péssimas construções. Ao contrário dos discursos promovidos pelo governo sobre a

possibilidade dessas escolhas, observa-se o *déficit* histórico dos recursos nas escolas públicas. Não é difícil perceber, portanto, que essa fala se apresenta hipócrita, visto que as definições do currículo, a partir dos princípios das competências e das habilidades, consideram o “socialmente útil” a alguns seguimentos da população com base em um ideário neoliberal, cujo processo formativo está relacionado às demandas de formação do novo trabalhador. Assim, mais uma vez estamos diante de uma proposta de caráter manipulador, a qual prioriza a manutenção do poder nas mãos de uma pequena parcela de pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, v. 77 p. 53-61. mai. 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 16 out. 2020.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 299 p. Título original: Ideology and curriculum. ISBN 0-415-94911-4.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2016.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviços: o programa Letra e Vida**. 2011. 250 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BENTO, B. A. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 11 ed. Rio de Janeiro, Berthand Brasil, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 05 abr. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 03 set. 2021.
- _____. Ministério de Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 abr. 2022.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 11 de abr. 2022.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 03 set. 2021.
- _____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 abr. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N°: 3, 10 de mar. de 2004**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 08 de fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N°: 1, 1 de jul. de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N°: 7, 14 de dez. de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N°: 331, 5 de abr. de 2018**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Casa Civil da Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAs. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 106 p.

CRESTANI, J.; DRESCH, J. F.; SANTOS, V. dos; DIEZ, C. L. F. Formação Integral do Ser Humano: Contribuições do Pensamento Educacional para Discutir os Desafios da Escola Contemporânea. **Rev. UNINGÁ Review**, Maringá, v. 33, n. 4, p. 42-53, out./dez. 2018.

DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DOMINGUES, H. P.; LEÃO, G.M. C.; ROLIN, E. C.; TEIXEIRA, R. de F. B. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB N° 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. **Educação para o Século XXI**, Belo Horizonte, 1 ed. v. 28, p. 59 – 66, 2019.

DUARTE, N. A dialética entre objetivação e apropriação. In: _____. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, J. H. P.; FERREIRA, M. de M.; NOGUEIRA, J. F. F. **O novo ensino médio e os itinerários formativos** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ. FGV Editora, 2020.

CURRÍCULO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Curitiba: Mini-Aurélio: o dicionário da língua portuguesa, 2010.

FERRERIA, B. M.; LUZ, N. S. Sexualidade e gênero na escola. In: LUZ, N. S., CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, S. L. **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2009. p. 33-46.

FRANCO, M.J.N. **As ações de tutoria nos processos de formação docente**: as práticas educativas do tutor em foco. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 10 set. de 2021.

FREITAS, C. R. de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, p. 101-130, 2010.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. de 2021.

GALVÃO, N.L.M. **A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho UNINOVE. São Paulo, 2019.

GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani [tese]. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia, 2015.

GAMA, C. N; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Rev. Interface**. Botucatu, p. 521-530. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Dermeval%20Saviani%20analisa%20o%20trabalho,do%20esvaziamento%20do%20curr%C3%ADculo%20escolar>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, D.J.L; LIMA, M. da C. S.; SOUZA, S.B.; ROSITO, M. M. B. Políticas Educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614-630, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/6377/637766244019/637766244019.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HÜNING, S. M.; SILVA, A. K. da; NETTO, T. L. B. Vulnerabilidade da População Negra e Políticas Educacionais no Brasil. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 41, n. 114, p.110-119, maio - ago., 2021.

KOEPSEL, E.C.N; GARCIA, S.R.O; CZERNISZ, E.C.S. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 222442, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIZZI, M.S.A.S. da S; FAVORETO, A. Concepção de educação integral: fundamentos e (res) significações na política educacional para o Ensino Médio. **Cad. Pesq.**: São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9297>. Acesso em: 05 set. 2022.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2004.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S.C.; CHAVES, M.; LEITE, I.A. (org.). **Materialismo Histórico-dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015.

MAZZOTTI, A.J.A. A Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fund. Carlos Chaga, n. 113, p. 39-50, junho/2001.

MELLO, G. N. de. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. Set. 2014. **Movimento pela base**. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guioimar_pesquisa.pdf. Acessando em: 10 jul. 2021.

MELLO, S.A. Cultura, Mediação e Atividade. In: MENDONÇA, S.G.L. et all (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: Aproximações. Araraquara, SP: Cultural Acadêmica, 2009.

MESQUITA, V. F. de et al. **Formação omnilateral**: contribuições gramscianas para a educação. Anais do VII CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86941>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.425/2017). **Educ. Social**. Campinas, v. 6, n. 139, p 355-372, abr./jun., 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE), 2001. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Paris: OECD Publishing.

OLIVEIRA, B.A.A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S.T.F. **Método histórico-social na psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, Cap. II, p.25-51, 2005.

OLIVEIRA, R. N. M.; MORAIS G. A. S.; LIMA, M. da G. S. B. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da ‘qualidade do ensino’: eficiência, produtividade e inclusão escolar. **Revista Colloquium Humanarum**. Unoeste, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3719>>. Acesso em: 15 out. 2021.

PACHECO, E. F. H.; FILIPAK, S. T. Relação de gênero e diversidade sexual na educação. c **PsicolArgum**. Curitiba, p. 63-81, 35(88), jan./abr. 2017.

PERONI, V. et al. Reformas educacionais de hoje: implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n.21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n 70, p. 30-48, dez. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. Educar por competência: O que há de novo? In: _____. **Dez tezes sobre a aparente utilidade das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 13-61, 2011.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 119-148.

SACRISTÁN, J.G. (Org.); GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020. Acesso em: 12 set. 2022.

_____. Portaria CETEC n. 1583 de 01 de fevereiro de 2019. São Paulo, SP. 2019. Aprova o Plano de Curso aprovado de Ciências Exatas e Engenharia. **Publicada no DOE: seção I, página 87, 02 de fev. 2019.**

_____. Portaria CETEC n. 1583 de 01 de fevereiro de 2019. São Paulo, SP. 2019. Aprova o Plano de Curso aprovado de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais. **Publicada no DOE: seção I, página 87, 02 de fev. 2019.**

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. **Revista e Atualizada**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, J. **Educação, Escola e Formação Caminhos para a Emancipação Humana**. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v.32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TONET, I. Educação e Formação Humana. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

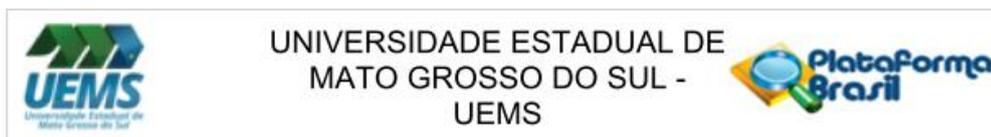
TORRES, R. M. Tendências de formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC, p. 173-191, 1998.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cad. Cedes**. Campinas: Dossiê, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO (A) ALUNO (A)

Pesquisador: JOSILENE FRANCO PACHECO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 45131021.3.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.872.093

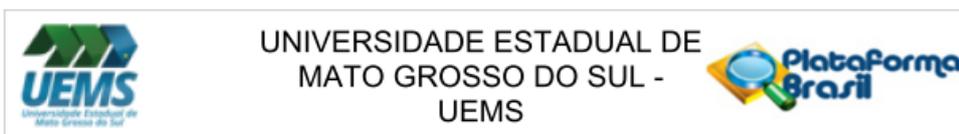
Apresentação do Projeto:

O projeto foi recebido pelo CEP/UEMS em sua terceira versão em 26/05/2021 intitulado BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

(BNCC) DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO(A) ALUNO(A) tendo como pesquisadora Josilene Franco Pacheco, tendo como instituição proponente a UEMS de Paranaíba, Programa de Pós-Graduação - Mestrado, em sua primeira versão.

A pesquisa será realizada em uma escola pública de Nível Médio do Estado de São Paulo, tendo como participantes a equipe docente que trabalha diretamente com os Itinerários Formativos do Ensino Médio, isto é, 20% dessa equipe docente, e se dará por meio de um método indutivo, de natureza qualitativa, com caráter descritivo. As técnicas e instrumentos definidos são? pesquisa bibliográfica, pesquisa documental com aplicação de questionário semiestruturado e a análise dos resultados se dará por meio de técnica de

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.872.093

Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Analisar e identificar de que forma o currículo, mais especificamente os Itinerários Formativos dentro da nova BNCC poderão contribuir para uma formação integral e cooperar para uma mudança de comportamento no ambiente escolar, no que se refere às questões das desigualdades e combate ao desrespeito às diferenças.

Específicos: Compreender as competências e habilidades descritas na nova Base Nacional Curricular Comum, avaliando aspectos que possam contribuir com uma formação integral; conhecer a organização curricular descrita nos Planos de Curso dos Ensinos Médios com Itinerário Formativo.

Caracterizar a organização do ensino com Itinerário Formativo nas diferentes séries do ensino médio; Investigar as atribuições e formas de organização das disciplinas para verificar a existência de aspectos interdisciplinares e reconhecimento, se estas colaboram com o desenvolvimento integral do aluno; Avaliar aspectos referentes à preparação do corpo docente e suas dificuldades na condução dos trabalhos com uso de metodologias ativas;

Discutir os aspectos de autonomia, criticidade e as competências socioemocionais de respeito à diversidade, empatia, autoestima e autoconfiança que constam na BNCC para o ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos que o projeto apresenta seria o desconforto dos participantes em responder algumas questões de natureza pedagógica.

Quanto aos benefícios, o estudo poderá trazer informações importantes sobre a formação dos discentes e sobre o currículo, além de orientar em ações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 4.872.093

ações pedagógicas e curriculares no Ensino Médio, bem como implementação de políticas públicas relacionadas à educação de adolescentes no Ensino Médio, destacando também os subsídios para uma análise crítica quanto ao formato dessa proposta no Ensino Médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado pela pesquisadora Josilene Franco Pacheco, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade, intitulado BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPSTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO tem como objetivo analisar e identificar de que forma o currículo dos Itinerários Formativos poderão contribuir para uma formação integral e cooperar para uma mudança de comportamento no ambiente escolar no que se refere às questões das desigualdades e combate ao desrespeito às diferenças.

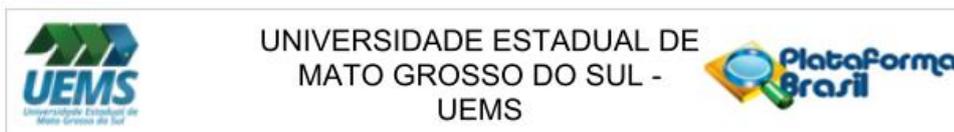
A pesquisa será realizada na ETEC Prof. Armando José Farinazzo, localizada em Fernandópolis, Estado de São Paulo cujo público alvo será 20% (vinte por cento) da equipe docente dessa escola, num total de 08 professores, que trabalham diretamente com os Itinerários Formativos nas três séries do Ensino Médio, por meio de análise documental e questionário semiestruturado.

Segundo a pesquisadora, não serão identificados a Unidade Escolar nem os participantes da pesquisa e espera-se na conclusão dessa pesquisa a comprovação e o levantamento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de enfrentar o modelo de escola atual por meio de metodologias ativas que favoream desenvolvimento de uma aluno autônomo, o respeito às diferenças e a colaboração com a igualdade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação à documentação apresentada pela pesquisadora consta: a FOLHA DE ROSTO de acordo

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.872.093

com o

DESENHO DE ESTUDO e devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e instituição proponente, no caso, a Coordenação do PGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS/Paranaíba.

O PROJETO BROCHURA está bem delineado, objetivo, fazendo coro com o Desenho de Estudo e a Folha de Rosto.

O CRONOGRAMA está ok, pois a pesquisadora propõe aplicar o questionário bem como a transcrição das entrevistas no mês de julho de 2021, tempo de ajustes ao projeto enviado ao CESH.

A AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL está bem clara, objetiva. Observa-se os protocolos de biossegurança contra a COVID-19. Segundo a pesquisadora: "os questionários serão aplicados nas dependências da escola com protocolos exigidos. Caso ainda estejamos em tempos de pandemia e, não sendo possível a forma presencial, serão aplicados de forma on-line.

O projeto apresenta PARECER DA ÁREA DE GESTÃO PEDAGÓGICA (GEPED), do Grupo de Supervisão Educacional do Governo do Estado de São Paulo favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO foi reformulado seguindo as orientações da última relatoria, isto é, houve a uniformização dos títulos em todos os documentos e também foi acrescentado as medidas de proteção e combate ao Covid-19 e aos protocolos de biossegurança.

Recomendações:

NÃO SE APLICA

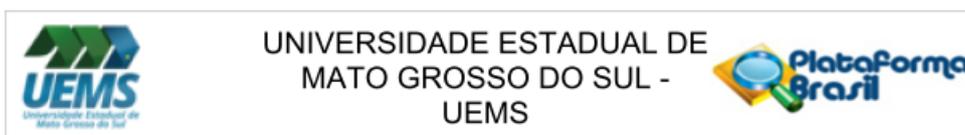
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APÓS ANÁLISE DO PROJETO EM QUESTÃO CONSIDERA-SE APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.872.093

parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

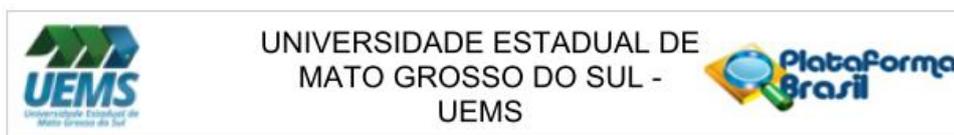
As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1725712.pdf	26/05/2021 09:26:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/05/2021 09:21:17	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.docx	26/05/2021 09:20:35	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.872.093

Investigador	Projeto.docx	26/05/2021 09:20:35	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	07/05/2021 10:30:29	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_JOSILENE_013625.pdf	31/03/2021 17:04:04	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito
Outros	Questionario.docx	28/03/2021 21:50:40	JOSILENE FRANCO PACHECO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 28 de Julho de 2021

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO (A) ALUNO (A)”, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Josilene Franco Pacheco, com orientação da Prof^a Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a qual pretende analisar de que forma o currículo, mais especificamente os Itinerários Formativos, dentro da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) poderão colaborar para uma mudança de comportamento no ambiente escolar, no que se refere as questões da desigualdade e combate ao desrespeito as diferenças e formação integral do aluno.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a um **questionário semiestruturado que poderá ser online ou impresso**, que apresentará questões em torno de práticas pedagógicas, dando o seu parecer sobre o desenvolvimento das aulas e avaliando quais aspectos considera positivo ou negativo nesse formato de currículo. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a coleta de dados que servirão de base para a avaliar o novo modelo de Ensino Médio com Itinerário Formativo, sendo dessa forma, um mecanismo que a futuras definições quanto o desenvolvimento da educação.

A participação nesta pesquisa é sigilosa e não trará nenhuma complicação legal e/ou nenhum prejuízo físico e nem material. Os possíveis **riscos** na participação da pesquisa poderá ser o desconforto em responder alguma questão e o cansaço diante da extensa jornada de trabalho e o questionário poderá ser respondido em no máximo 1 (uma) hora do seu tempo, se de forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a Internet e dificuldades com aplicativos utilizados. Caso seja necessário que a pesquisa aconteça de forma online, este Termo de Consentimento será enviado por e-mail de forma individual para preservar sua identidade e recolhido presencialmente por meio de agendamento e seguindo os

protocolos de segurança devido ao período de pandemia (COVID-19), ou ainda de via e-mail, assinado e em formato PDF.

Quanto a benefícios: ao participar desta pesquisa o/a Sr(a) não terá nenhum benefício direto ou imediato. Entretanto, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre a formação dos discentes e sobre o currículo, e que estas informações possam ajudar a orientações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras ações pedagógicas e curriculares no sistema de ensino médio. Ouvi-los(as) pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos e para a implementação de políticas públicas relacionadas com a educação de adolescentes no ensino médio. Além disso, reforço que, os resultados da pesquisa servirão como subsídio para uma análise crítica quanto ao formato dessa proposta de Ensino Médio. Essa análise visa identificar como de fato a proposta poderá contribuir positivamente com a formação do aluno ou se continuaremos com os processos e resultados atuais do ensino médio.

Os resultados da pesquisa serão utilizados na construção da dissertação de mestrado, serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Para se retirar da pesquisa, deve ser enviado um e-mail para a pesquisadora fazendo tal solicitação e está deverá responder à mensagem dando 'ciência'. Se a pesquisa se der em ambiente virtual é orientado aos participantes fazerem uma cópia dos arquivos eletrônicos em seus dispositivos pessoais. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e que também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Josilene Franco Pacheco** no telefone: **17 99617-4825**, Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres

Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa, a qual **Josilene Franco Pacheco** a pesquisadora me explicou como será de forma clara e objetiva.

Fernandópolis, ___ de _____ de 2021.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Josilene Franco Pacheco

Telefone para contato: 17 99617-4825 E-mail: josilenefranco@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B

Roteiro do Questionário

Questionário dirigido a professoras e professores da Escola Etec profº. Armando José Farinazzo do município de Fernandópolis - SP que ministram aulas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Esclarecemos a cada pesquisado/a, que responder às questões é uma opção particular e voluntária; que é livre para expressar sua opinião ou sentimento sobre o assunto.

Título da Pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO: ANÁLISE COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO (A) ALUNO (A)

1. Você conhece a BNCC do Ensino Médio e o que significa Itinerários Formativos?

() sim () não

2 – Como você avalia suas expectativas iniciais em relação a implementação do novo Ensino Médio?

- a) Alta
 - b) Média
 - c) Baixa
- Por quê?

3 – Você se considerava preparado e respaldado pedagogicamente para trabalhar com essa nova proposta?

- a) Sim
- b) Não

Justifique sua resposta:

4 – Em relação a organização curricular, o fato de não existir um modelo pré-estabelecido para o desenvolvimento e direcionamento da aula, como você avalia como sendo:

- a) Positivo, pois o professor tem autonomia para organizar e direcionar seu trabalho de forma a pensar as estratégias de acordo com o perfil e a realidade do aluno.
- b) Negativos, pois o professor sente-se perdido e confuso quanto a condução e direcionamento do seu trabalho.
- c) Pode gerar a desarticulação entre as áreas e disciplinas, visto que cada um professor/a pode fazer do seu jeito.

5 – Em relação ao planejamento com a equipe docente, coordenação pedagógica e de curso, você considera que todas as orientações e esclarecimentos atenderam e subsidiaram o trabalho inicial para com as aulas, favorecendo a escolha e organização das práticas pedagógicas?

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

Explique sua resposta, argumentando os aspectos positivos e/ou negativos mais relevantes em relação a esse planejamento.

6 – Como você avalia o seu preparo para ministrar aulas nessa nova proposta de ensino.

- a) Nada preparado
- b) Pouco preparado
- c) Preparado

Justifique sua resposta:

7 – Como você avalia o desenvolvimento de suas primeiras aulas nessa nova proposta de ensino.

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Adequado
- d) Regular
- e) Ruim

Por quê?

8 – Como você avalia o desenvolvimento das suas aulas atualmente, nessa nova proposta de ensino.

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Adequado
- d) Regular
- e) Ruim

Por quê?

9 – Você considera que no decorrer do ano letivo foram oportunizados momentos suficientes para replanejar e reorganizar as práticas pedagógicas com os demais colegas docentes que ministram aulas na turma, a fim de alinhar o trabalho da equipe?

- a) Sim, as reuniões foram suficientes.
- b) Não, poderiam ter tido mais reuniões.

Sugestão:

10 – A escola ofereceu formação continuada sobre a BNCC do ensino médio e itinerários formativos?

() sim () não

10.1. Se ofereceu, quantas horas foram? _____ horas

10.2. Como você avalia essa formação recebida?

11. Dentre as reuniões e/ou formação continuada vocês discutiram as questões referentes as diferenças de gênero, classe, raça, cor, etnia e outros, e, como são constituídas as desigualdades no âmbito escolar e social? () sim () não

Justifique:

12 – Diante desse novo perfil de ensino, você o considera mais adequado no aspecto do desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno?

() Sim

() Não

Justifique quais características demonstram isso:

13 – O fato do Itinerário formativo trabalha muito com organização de ‘trabalhos em grupo’, você avalia que isso favorece o combate ao comportamento que contribui para a manutenção do desrespeito as diferenças (racismo, homofobia, etc)?

() Sim

() Não

() Parcialmente

Justifique:

14 – Quais práticas educacionais você considera importante para combater a diferenças na escola.

() Trabalhos em grupos mistos

() Temas relacionados (conceitos)

() Promoção de palestras

() Rodas de conversa em sala de aula

() outros:

15 – Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades básicas exigidas nos Ensinos Médios, você considera que nos Itinerários Formativos, elas são alcançadas de forma.

() Satisfatória

() Regular

() Básica

() Abaixo do básico

Justifique:

16 – Faça suas considerações a respeito do Ensino Médio com Itinerário Formativos, quanto ao conceito de “formação integral” pregado pela BNCC. **É uma pergunta que induz resposta.**

Observe.

Segundo a BNCC (2017), “a educação integral visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”.

APÊNDICE C

Respostas individuais dos (as) participantes da pesquisa para observação das respostas completas, no que se refere as questões abertas.

Título da Pesquisa: NOVO ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO: ANÁLISE COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO (A) ALUNO (A)

2 – Como você avalia suas expectativas iniciais em relação a implementação do novo Ensino Médio?

a) Alta b) Média c) Baixa

Por quê?

P1 Não acredito que temos uma educação para o aluno do Ensino Fundamental que o prepare para tal escolha.

P2 Porque não conheço profundamente as características do mesmo.

P3 Desafios relacionados com a proposta de ensino.

P4 Dificuldade de adaptação.

P5 Não acho esse modelo coerente com a realidade apresentada.

P6 Porque, o aluno se torna protagonista da construção do conhecimento.

P7 Inicialmente achei as mudanças, como a carga horária de componentes curriculares muito significativa.

P8 Porque tivemos uma retenção de carga horária em alguns componentes

P9 Os alunos se tornam protagonistas do processo de ensino aprendizagem e isso propicia um maior senso crítico e maior autonomia na resolução de problemas.

P10 Acredito que o EM precisa de mudanças para a aprendizagem.

P11 Tudo que é novo, traz um pouco de insegurança.

3 – Você se considerava preparado e respaldado pedagogicamente para trabalhar com essa nova proposta?

a) Sim b) Não

Justifique sua resposta:

P1 Não tive nenhuma formação para esse trabalho.

P2 Por quê meus Coordenadores nos orientam.

P3 Orientações abrangentes. Proposta contextualizada na comunidade escolar.

P4 Pois acredito que falta material de apoio.

P5 Não tivemos essa formação durante a graduação e nem após. Algo novo.

P6 Pois, tudo que fizemos foi por esforço próprio.

P7 Inicialmente não, pois não havia outros modelos e muita insegurança.

P8 Tivemos treinamento para conhecer a proposta da BNCC

P9 O ano passado foi minha primeira experiência com essa nova proposta, porém lecionava língua portuguesa e estava na minha zona de conforto. Este ano me sentir um pouco perdida, pois nem a escola tinha informações mais detalhadas sobre os componentes de Laboratório e práticas de Empreendedorismo. Eu ingressei na sala de aula sem ter a mínima noção de qual era a proposta do componente.

P10 -

P11 Porque já passei por vários projetos e desafios.

5 – Em relação ao planejamento com a equipe docente, coordenação pedagógica e de curso, você considera que todas as orientações e esclarecimentos atenderam e subsidiaram o trabalho inicial para com as aulas, favorecendo a escolha e organização das práticas pedagógicas?

a) Sim b) Não c) Parcialmente

Explique sua resposta, argumentando os aspectos positivos e/ou negativos mais relevantes em relação a esse planejamento.

P1 Muitas vezes até a coordenação não é preparada.

P2 Com o preparo da Coordenação Pedagógica e equipe docente conseguimos planejar nossas aulas, atendendo as práticas pedagógicas mais adequada para o desenvolvimento das aulas.

P3 Proposta de ensino é divergente dos métodos tradicionais de avaliação, não coincidem. Trabalhar projetos e preparar Enem/vestibular.

P4 Falta de material de apoio, e o material que tinha em complicado.

P5 Aspecto positivo - o planejamento nos mostrou o “Norte”, que caminho traçar nessa nova proposta. Aspecto negativo - como é um modelo novo, algumas dúvidas são difíceis de serem elucidadas.

P6 Nem a coordenação pedagógica e nem a de curso tinham subsídios para auxiliar o professor, desta forma os mesmos tinham que criar e recriar suas aulas o que considero algo positivo, pois tiveram que estudar e pesquisar muito.

P7 Foram muitas reuniões e discussões para haver um alinhamento.

P8 Conseguimos durante o planejamento discutir os pontos positivos e negativos, fizemos também um alinhamento dos componentes para trabalhar a interdisciplinaridade de componentes.

P9 Como disse na questão 3, a escola não tinha informações mais detalhadas a respeito dos componentes. Entretanto, quando estas informações se tornaram conhecidas, a coordenação sempre nos respaldou coma as reuniões, conversara e materiais. Além disso, o Centro Paula Souza disponibilizou capacitações para nos auxiliar nesse processo.

P10 -

P11 Porque é tudo novo - acho que todos estão aprendendo juntos.

6 – Como você avalia o seu preparo para ministrar aulas nessa nova proposta de ensino.

a) Nada preparado b) Pouco preparado c) Preparado

Justifique sua resposta:

P1 Eu sigo mais meu instinto e experiência do que conhecimento teórico.

P2 Pois estudo muito para me preparar.

P3 Material revisado e atualizado.

P4 Preciso entender mais.

P5 Com estudo e empenho o resultado é satisfatório, selecionando as competências e habilidades prioritárias da disciplina.

P6 Como já disse, tive que me reinventar.

P7 Muita leitura e estudo.

P8 Preparado, seguindo as orientações da BNCC e coordenação.

P9 Eu gosto de ingressar em uma sala de aula segura do que vou ensinar. Então, da minha parte, nunca faltarão estudo e empenho.

P10 -

P11 Pela experiência de anos de trabalho

7 – Como você avalia o desenvolvimento de suas primeiras aulas nessa nova proposta de ensino.

a) Muito bom b) Bom c) Adequado d) Regular e) Ruim

Por quê?

P1 Idem resposta acima e porque não fui advertida em fazer algo errado.

P2 Estavam dentro da proposta do novo EM.

P3 Inexperiência

P4 Consegui fazer com que os alunos pudessem trabalhar o proposto pelo professor.

Não foi muito bom pois estava indecisa sobre a abordagem diferente, na verdade, a carga horária da disciplina ministrada é menor, o que restringe os conhecimentos a

P5 serem estudados.

P6 Pois, tentei sempre amarrá-las ao Projeto Integrador.

P7 Acredito que a cada aula refletida podemos melhorar.

P8 Adequado, pois precisava conhecer melhor a proposta da BNCC

Dentro do que "tinha em mãos", eu cumpri a minha função de estudar e preparar uma

P9 boa aula.

P10 -

P11 Por estar disposta aos desafios que ele traz.

8 – Como você avalia o desenvolvimento das suas aulas atualmente, nessa nova proposta de ensino.

a) Muito bom b) Bom c) Adequado d) Regular e) Ruim

Por quê?

P1 Sigo na mesma resposta acima o mesmo sentimento.

P2 Por quê sempre tenho algo a aprender.

P3 Análise da turma, práticas metodológicas.

P4 -

As aulas fluem muito bem, o único problema é a diminuição da carga horária. Nem todos os conhecimentos podem ser trabalhados (como anteriormente). Isso pode que-

P5 brar a sequência que se seguia anteriormente.

P6 Pois, ainda estou me reinventando.

P7 Acredito que a cada aula refletida podemos melhorar.

P8 Porque através de oficinas de orientação ficou mais claro a BNCC

Com o retorno das aulas presenciais, a própria vivência, encontros e conversas na sala

P9 dos professores contribuem para se discutir as práticas pedagógicas.

P10 -

P11 Porque poderia ser melhor, mas a grade é insatisfatória para a minha disciplina.

9 – Você considera que no decorrer do ano letivo foram oportunizados momentos suficientes para replanejar e reorganizar as práticas pedagógicas com os demais colegas docentes que ministram aulas na turma, afim de alinhar o trabalho da equipe?

a) Sim, as reuniões foram suficientes. b) Não, poderiam ter tido mais reuniões.

Sugestão:

- O trabalho docente é muito sobrecarregado e acredito que essa defasagem vai se
- P1 manter.
-
- P2 -
-
- P3 Nada a declarar.
-
- P4 Mais reunião com mais material de apoio.
-
- Embora sejam suficientes, muitas lacunas ainda existem no novo modelo. Acredito
- P5 que com o tempo sejam resolvidas.
-
- P6 Sim, nos encontrávamos sempre que necessário.
-
- P7 A melhora com o passar das aulas é significativa.
-
- P8 -
-
- Com o retorno das aulas presenciais, a própria vivência, encontros e conversas na sala
- P9 dos professores contribuem para se discutir as práticas pedagógicas.
-
- P10 -
-
- P11 -

11. Dentre as reuniões e/ou formação continuada vocês discutiram as questões referentes as diferenças de gênero, classe, raça, cor, etnia e outros, e, como são constituídas as desigualdades no âmbito escolar e social? () sim () não

Justifique:

- P1 Não tive nenhuma reunião que isso foi levantado.
-
- P2 -
-
- P3 Projetos de inclusão.
-
- P4 -
-
- P5 Em todos os planejamentos da escola se aborda o respeito às diferenças, desigualdade.
-
- P6 Nas reuniões de curso nós discutimos.
-
- P7 Acho q são muito pertinentes
-
- Sim, é importante que o professor tenha cautela na hora de intermediar conflitos em
- P8 relação a essas diferenças
-
- Parcialmente, sim. Que eu me recorde, a única diferença discutida refere-se à classe.
- P9 As demais, creio que necessitam de maior atenção.
-
- P10 -
-
- P11 Isso já é discutido nas escolas e sempre nos dão orientações.

12 – Diante desse novo perfil de ensino, você o considera mais adequado no aspecto do desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno?

() Sim () Não

Justifique quais características demonstram isso:

- Pois desde o Ensino Médio ele pode optar, pensar em qual modelo educacional ele se
- P1 adequa, contudo como disse anteriormente, nossa sociedade não está preparada.
-
- P2 O aluno protagonista.
-
- P3 -
-
- P4 O aluno trás o conhecimento e pratica ele.

Sim, embora na minha disciplina participamos dos projetos de forma complementar (interdisciplinaridade), pode-se notar esses critérios nos alunos.

P5

P6 A construção do Projeto Integrador.

P7 Principalmente nos projetos que eles desenvolvem.

P8 Trabalho em equipe, com diversidade de ideias

Permitindo que o aluno tenha uma visão de mundo amplo e heterogênea, pense e reflita sobre determinado problema e, principalmente, aja nas mais diversas situações sejam

P9 elas escolares ou não.

P10 -

P11 Alunos mais protagonista

13 – O fato do Itinerário formativo trabalha muito com organização de ‘trabalhos em grupo’, você avalia que isso favorece o combate ao comportamento que contribui para a manutenção do respeito as diferenças (racismo, homofobia, etc)?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique:

Quando trabalhamos em grupo somos obrigados a sair dos nossos grupos e lidar com a diferença seja ela econômica, social, gênero, racial e etc.

P1

P2 -

P3 Aprender e respeitar a diferença.

Da mesma forma que pode combater, pode formar grupos que provocam este comportamento.

P4

P5 O respeito pode ser adquirido por meio do diálogo e comunicação eficaz.

P6 Porque, ainda há muita resistência por parte de alguns alunos trabalharem em grupos.

P7 Eles precisam aprender a trabalhar colaborativamente para desenvolver o respeito.

P8 Sim, o trabalho em grupo o foco é cumprimento de metas, desfocando as diferenças

O trabalho em grupo pode, sim, combater comportamentos discriminatórios. No entanto, ainda acredito que os alunos se escolhem por suas afinidades de pensamento e per-

P9 sonalidade.

P10 -

P11 Ainda, temos que trabalhar com as diferenças.

15 – Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades básicas exigidas nos Ensinos Médios, você considera que nos Itinerários Formativos, elas são alcançadas de forma.

() Satisfatória () Regular () Básica () Abaixo do básico

Justifique:

As habilidades e competências p/ serem atingidas, a melhor proposta são os itinerários, mas não temos uma sociedade preparada, então acredito que seja a longuíssimo prazo.

P1

P2 -

P3 -

P4 -

P5

Em relação ao meu componente curricular, a diminuição da carga horária em alguns itinerários prejudicou.

P6 -

- P7 Acredito que quando trabalho por competência, os conteúdos são alcançados e todos as competências e habilidades são desenvolvidas. Lógico que alguns alunos as desenvolvem de forma satisfatória e outros nem tento.
-
- P8 Mas em algumas escolas falta investimento, é muito bonito no papel, na prática não funciona por falta de investimento do estado na Educação
-
- P9 Tendo em vista a interdisciplinaridade proposta pelos Itinerários Formativos, acredito que as competências e habilidades básicas são ampliadas e aprofundadas.
-
- P10 -
-
- P11 -

16 – Faça suas considerações a respeito do Ensino Médio com Itinerário Formativos, quanto ao conceito de ‘formação integral’ pregado pela BNCC.

Segundo a BNCC (2017), “a educação integral visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”.

- P1 Concordo, contudo para que dê certo os sistemas avaliativos para a inserção em faculdades devem mudar, já que priorizam a dimensão intelectual e afetiva.
-
- P2 Realmente o Itinerário Formativo desenvolve todas competências e habilidades da educação integral, mas de maneira diferente, trabalhando com projeto, conseguimos lincar as bases tecnológicas de maneira diferente e assim desenvolvendo todas as competências e habilidades previstas para aquele ano ou série.
-
- P3 Formação integral válida, eficiente, motivadora, porém incongruentes com os métodos de avaliação propostas pelo ENEM, USP, UNESP, UNICAMP.
-
- P4 Sem considerações.
-
- P5 Pode favorecer nos aspectos de autonomia para os estudantes realizarem seu projeto de vida.
-
- P6 Acredito que o Ensino Médio com Itinerários Formativos se aplicado como deve ser, fará diferença na vida dos alunos, pois eles passam a entender conceitos básicos do núcleo comum e aplicar em suas vidas. Enquanto coordenadora de curso ouvi por várias vezes dos alunos, que eles trocaram de lugar com os pais, pois hoje eles entendem a importância de economizar água e energia. Acredito que os Itinerários formativos vão dar autonomia aos alunos e levá-los a ser Protagonistas da construção do conhecimento.
-
- P7 O ideal da nova BNCC é maravilhoso, contudo, necessita de um alinhamento entre esse e o Enem/Vestibulares.
-
- P8 -
-
- P9 A formação integral visa á incorporação de valores universais, tais como ética, justiça, diversidade, solidariedade, respeito e liberdade. Desse modo, trabalha-se o todo e não somente a parte, ou seja, o aluno passa a refletir e agir com ênfase no global e não apenas em si mesmo ou em sua própria realidade.
-
- P10 A respeito do trabalho com Itinerário Formativo, os alunos terão uma formação integral, principalmente acerca das competências socioemocionais.
-
- P11 Sinceramente, espero que dê certo e que possamos levar o melhor para nossos estudantes.