

## **OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO**

## **THE FORMATIVE ITINERARIES AS A CURRICULAR ORGANIZATION OF HIGH SCHOOL EDUCATION**

## **LOS ITINERARIOS FORMATIVOS COMO ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-117>

**Data de submissão:** 12/12/2025

**Data de publicação:** 12/01/2026

**Josiel Medeiros de Aquino**

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: [josielbass01@gmail.com](mailto:josielbass01@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3473-8698>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5008315921275435>

**Maria Aparecida dos Santos Ferreira**

Docente

Instituto Federal de Educação (IFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: [maria.santos@ifrn.edu.br](mailto:maria.santos@ifrn.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6213-8916>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2209638083101531>

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva analisar as produções acadêmicas que abordam os itinerários formativos presentes na organização curricular do ensino médio. Para alcançar o objetivo do referente estudo, foram selecionados um total de trinta (30) artigos publicados na base de dados do Portal Periódico CAPES. O período de coleta das informações ocorreu durante o mês de julho de 2024. Os resultados apresentam a percepção dos autores acerca dos itinerários formativos e a reforma do ensino médio, destacando os impactos dessa nova organização curricular no âmbito da última etapa da educação básica brasileira. Frente a isso, é constatado um conjunto de críticas que denotam a compreensão de um alinhamento entre os itinerários formativos e os interesses políticos e econômicos presentes na reforma do ensino médio.

**Palavras-chave:** Itinerários Formativos. Reforma do Ensino Médio. Organização Curricular.

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze academic productions that address formative itineraries within the curricular organization of high school education. To achieve the study's objective, a total of 30 articles published in the CAPES Periodicals database were selected, with data collected in July 2024. The results reveal the authors' perceptions regarding formative itineraries and the high school reform, highlighting the impacts of the new curricular organization on the final stage of Brazilian basic education. Consequently, the study identifies a set of criticisms that suggest an alignment between formative itineraries and the political and economic interests underpinning the high school reform.

**Keywords:** Formative Itineraries. High School Reform. Curricular Organization.

## **RESUMEN**

El presente artículo tiene como objetivo analizar las producciones académicas que abordan los itinerarios formativos presentes en la organización curricular de la educación secundaria. Para alcanzar el objetivo de este estudio, se seleccionaron un total de treinta (30) artículos publicados en la base de datos del Portal de Periódicos CAPES. El período de recolección de información tuvo lugar durante el mes de julio de 2024. Los resultados presentan la percepción de los autores sobre los itinerarios formativos y la reforma de la educación secundaria, destacando los impactos de esta nueva organización curricular en el ámbito de la última etapa de la educación básica brasileña. Frente a esto, se constata un conjunto de críticas que denotan la comprensión de una alineación entre los itinerarios formativos y los intereses políticos y económicos presentes en la reforma de la educación secundaria.

**Palabras clave:** Itinerarios Formativos. Reforma de la Educación Secundaria. Organización Curricular.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, teve por objetivo apresentar um estado do conhecimento acerca das produções científicas que abordam os itinerários formativos na organização curricular do ensino médio ocasionada pela Lei 13.415/2017. Para tanto, a temática proposta é resultante do objeto de estudo em nível de doutorado do autor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob orientação da coautora que desenvolve pesquisa acerca da atual reforma do ensino médio na referente instituição.

Para realização do trabalho, foram selecionados artigos científicos publicados na base de dados do Portal Periódico CAPES. A escolha por essa base de dados ocorreu em detrimento da amplitude de produção científica existente nesse acervo. Para realização da escolha dos artigos, utilizou-se enquanto pesquisa o seguinte descritor: itinerários formativos e reforma do ensino médio. Em termos de recorte temporal, foram levados em consideração as publicações de 2017 até 2024.1.

A realização de estudos desenvolvidos acerca da produção do conhecimento, especificamente no campo da educação tem suas contribuições, sendo que através deles, é possível observar as lacunas, fragilidades e potencialidades existentes no contexto da pesquisa em educação (André et al. 1999). Atualmente é evidente que no meio acadêmico, pesquisadores utilizam determinadas produções científicas com a finalidade de contribuir através de novas análises acerca do objeto de estudo pesquisado.

Nessa perspectiva o estado do conhecimento se configura enquanto uma investigação que apresenta sua relevância acadêmica, com a finalidade de propiciar uma sistematização inherentemente vinculado ao campo científico, objetivando desenvolver um aprofundamento mediante as questões referentes ao objeto de estudo que se coloca pelo pesquisador. Na concepção de Morosini (2015), o estado do conhecimento é descrito como um procedimento que realiza a identificação, categorização e registro da produção científica do conhecimento, dentro de uma temporalidade. Esse percurso inclui reflexões e sínteses que são estabelecidas sobre periódicos, dissertações, livros e tese relacionadas com a temática de pesquisa.

No ano de 2017, ocorreu uma reforma educacional promovida pelo governo federal acerca do ensino médio. Essa alteração afetou diretamente a última etapa da educação básica no contexto brasileiro, mediante a medida provisória MP 746/2016, que se configurou na Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017). Embora a denominação tenha uma projeção de abrangência maior, a reforma ocorreu especificamente no âmbito curricular.

A propositura do ensino médio na configuração anterior, estava constituído com um total de dez disciplinas obrigatória, perante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contabilizando um

quantitativo de 3000 horas em todas as séries, sendo posteriormente comprometidas com uma versão em que as disciplinas passaram por uma flexibilização em todas as séries, afetando diretamente a carga horária total, chegando a ser de até 1800 horas conforme a BNCC, adicionando outras 1200 horas destinadas a um dos cinco itinerários formativos, podendo ser elaborados em conformidade com as especificidades de cada sistema de ensino, tendo como base os eixos estruturantes.

Analizando enquanto temporalidade é possível evidenciar de acordo com França e Constantino (2024) que em 2018 ocorreu o início da implementação do projeto-piloto da reforma do ensino médio no âmbito das escolas públicas, ocorrendo especificamente no ano de 2023 a amplificação do projeto em nível de Brasil, chegando nas turmas do ensino médio, adequadas ao currículo proposto. Nesse contexto os debates continuaram aquecidos e em abril de 2023 o Governo Federal suspendeu através da portaria nº 627, de abril de 2023, de forma temporária os prazos em cursos da portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o cronograma nacional do novo ensino médio (Brasil, 2023).

Para tanto, diante do cenário educacional existente acerca do ensino médio brasileiro enquanto última etapa da educação básica, torna-se necessário aplicar uma análise referente a produção acadêmica para responder a seguinte pergunta: Quais discussões foram desenvolvidas ao longo da implementação do novo ensino médio, acerca da implementação dos itinerários formativos? Essa pergunta, se faz necessária para entendermos o que está sendo aplicado enquanto reflexão e compreensão crítica dos pesquisadores, quais as temáticas elucidadas, como também os conceitos estabelecidos e apresentados.

Nesse panorama, para alcançar o objetivo proposto do trabalho, o escopo do presente artigo está constituído da seguinte organização: A primeira parte, é apresentada a introdução, na sequência evidencia-se o referencial teórico abordando os itinerários formativos enquanto organização curricular do ensino médio. Na terceira, será abordado o percurso metodológico, elencando as etapas constituintes da pesquisa. No que refere-se a quarta etapa, são evidenciados os resultados da pesquisa e por fim mais não menos importante é exibido as considerações finais.

## **2 OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES**

As modificações aplicadas no âmbito do ensino médio em nível de Brasil, mediante a Lei 13.415/2017 é resultante da medida provisória nº 746/2016 estabelecida no governo Temer no mês de maio de 2016. Nesse contexto educacional, a instituição da Lei 13.415/2017 ocasionou uma sequência de questionamentos que apontavam a necessidade de ampliação do debate antes da implementação. Neta, Cardoso e Nunes (2018), afirma que de modo autoritário a medida provisória

ocasiona alteração na configuração de funcionamento do ensino médio em nível de Brasil, sem a ocorrência de uma discussão amplificada no âmbito da educação.

Para tanto, através de uma medida impositiva a reforma do ensino médio foi imposta sem possibilidades de contestação por parte da sociedade e classe educacional. Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 357), é compreendido que,

Essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico inovador, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Para Hernandes (2019), as alterações apresentadas no ensino médio mediante a Lei 13.415/2017, denota um contexto preocupante frente a realidade das escolas de ensino médio em nível de Brasil. De acordo com Silva e Boutin (2017), considerando a celeridade de tramitação que a proposta seguiu, sem análise acerca da ampliação da carga horária, pode-se considerar que esse projeto estava compondo inteiramente um interesse do setor privado.

Sobre o aumento da carga horária e as alterações existentes dentro do ensino médio é possível apresentar mediante a concepção de Ferreti e Silva (2017, p. 396), essa questão “esteve menos presente nas audiências públicas, provavelmente por haver consenso de que precisaria ampliar em muito o investimento público”. Frente a isso, Amaral (2017) vai mencionar que os intelectuais orgânicos, vinculados a classe empresarial, alinhado as políticas internacionais, influenciaram diretamente na aprovação da reforma do ensino médio.

A Lei 13.415/2017, aplicou enquanto propositura a realização de alterações curriculares no âmbito do ensino médio, visando demandar menos recursos do poder público. A configuração contida no artigo 3º, parágrafo 5º, contempla o artigo 35-A referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), expressa um tempo máximo referente a carga horária que deve ser destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece de acordo com o *caput* do referente artigo, objetivos e direitos de aprendizagem do ensino médio enquanto última etapa da educação básica.

Nesse sentido, a carga horária prevista não poderia ultrapassar 1.800 horas no total em conformidade com os sistemas de ensino. Em termos práticos, com essa proposta, a lei reduziria as atuais 2.400 horas que deveriam ser dedicadas para compor a integralização dos conteúdos escolares no ensino médio, chegando a um máximo de 1.800 horas, enquanto os itinerários formativos estariam

compondo um total de 1.200 horas em conformidade com a escolha dos sistemas de ensino (Hernandes, 2019).

Para tanto a Lei 13.415/2017, tem flexibilizado diretamente a responsabilidade dos sistemas de ensino em relação à escolha das áreas do conhecimento e dos conteúdos escolares que serão preponderantemente ofertados para os alunos. Nesse contexto é compreendido que de acordo com o parágrafo 3º do artigo 3º, os únicos conteúdos obrigatórios estão concentrados entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante o período de três anos do Ensino Médio e em algum momento do curso Língua Inglesa, conforme apresenta o parágrafo 4º do referente artigo.

Com o sancionamento da Lei 14.945, de 31 de julho de 2024, o novo ensino médio reestruturou a referente etapa de ensino, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), com a finalidade de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Nesse sentido, a Lei determina que os sistemas de ensino devem realizar a implementação com as devidas alterações a partir de 2025 especificamente para os estudantes da primeira série, sendo que em 2026 as regras estarão em validade para a segunda série e no ano de 2027 para a terceira série.

Frente a isso, a Lei 14.945/2024 prevê um total de 3 mil horas destinadas ao ensino médio, sendo que 2.400 horas serão direcionadas para a formação geral básica, onde inclui as disciplinas de português, inglês, educação física, artes, matemática, ciências humanas (filosofia, geografia, sociologia e história) e ciências da natureza (biologia, física, química). Os conteúdos abordados na referente formação, será gerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de forma gradual haverá um aumento da carga horária na formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio que estava em 1.800 horas.

Para tanto, a referente Lei 14.945/2024 regulamentou os itinerários formativos e tem apresentado encaminhamentos relacionados a sua oferta. A carga horária mínima para os itinerários será constituída de 600 horas, exceto para a formação técnica e profissional, podendo chegar a 1.200 horas. Nesse panorama os itinerários formativos serão compostos de aprofundamento nas áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Assim sendo, as redes de ensino têm autonomia para definir os itinerários formativos oferecidos, levando em consideração suas particularidades e podendo mobilizar todas ou algumas competências específicas das áreas às quais estão organizados. Cabe às escolas determinar a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles, além de

escolher o tipo de organização curricular a ser adotado, como por disciplinas, oficinas, unidades temáticas, projetos, entre outras possibilidades de flexibilização curricular. Também é responsabilidade das escolas decidir se os itinerários formativos terão como foco uma ou mais áreas do conhecimento, a combinação de uma área curricular com a formação técnica e profissional, ou apenas a formação técnica e profissional.

De acordo com Araujo (2019) a proposta de itinerários formativos se constitui como estratégia de diferenciação escolar que eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais e estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres. Dessa forma, as referidas normativas indicam que a oferta dos itinerários formativos estará condicionada às possibilidades das redes e instituições de ensino. Portanto, quem definirá quais e quantas áreas serão ofertadas nas escolas são os seus respectivos sistemas, redes ou instituições. Em consequência, em vez de conquistar, o jovem perdeu direito, visto que nem todas as áreas do conhecimento estarão garantidas na segunda parte de sua formação.

Diante disso, as concepções de entendimento acerca da ideia de itinerários formativos não é uma discussão nova na história dos currículos, segundo Perrenoud (1998), a discussão existente, busca promover uma individualização do percurso formativo, fundamenta na implementação de uma pedagogia diferenciada que objetiva em sua proposta superar os obstáculos no âmbito escolar. De acordo com o texto resultante de um amplo debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, publicado em 2010 é compreendido que os itinerários formativos são apresentados enquanto,

[...] roteiro de estudos em um plano de formação continuada, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos (Brasil, 2010, p. 20).

Dessa forma, é possível compreender que a flexibilização da formação é colocada enquanto proposta central, considerando que a organização curricular será delimitada de acordo com as instituições de ensino. Diante dessa concepção, Lopes (2019), apresenta que a propositura colocada, focaliza em contemplar em termos de contribuição com o processo de formação ao longo da vida do estudante, interconectando os itinerários formativos com as futuras atividades profissionais, logo depois da integralização do ensino médio. Nessa configuração, o modelo de aplicabilidade dos itinerários formativos estão concatenados diretamente com as competências e habilidades desenvolvidas no decorrer da vida profissional.

De acordo com a resolução CNE/CEB nº 2, de janeiro de 2012, é compreendido que os itinerários são implementados e estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. A resolução define previamente possíveis itinerários a serem construídos e propõe-se que organização curricular desse nível de ensino médio, ofereça tempos e espaços específicos para o desenvolvimento de estudos e atividades que proporcione a criação de itinerários formativos opcionais e diversificados (Brasil, 2012).

Com a implementação da reforma do ensino médio é possível observar que a organização curricular tem proposto itinerários formativos baseados em áreas específicas tais como: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Nessa propositura, os itinerários formativos, podem integrar diferentes áreas do conhecimento, buscando estabelecer em termos contemplativos a implementação de articulação com a educação profissional.

Mediante a resolução CNE/CEB nº 3, de novembro de 2018, torna-se compreendido que não ocorre um aprofundamento expressivo acerca de como os itinerários formativos serão operacionalizados no âmbito escolar frente às práticas já existentes na referente escola. Desse modo, é orientado que cada município estabeleça o direcionamento de mais de um itinerário formativo dentro dos arranjos curriculares, podendo estabelecer disponibilização de atividades eletivas, podendo fazer vinculações com outras instituições.

De acordo com Lopes (2019, p. 77), é possível mencionar que essa orientação apresenta fragilidades e favorece,

“[...] a formulação de propostas de itinerários formativos para os sistemas de ensino, e mesmo para escolas, por instituições privadas que vêm atuando no apoio às políticas públicas educacionais”. Há dentre elas a proposta de itinerário formativo Cultura Digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) e o itinerário formativo (Steam) da Tríade Educacional, que também se associa ao Cieb. Como já é do conhecimento de muitos, os mantenedores do Cieb são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú Social, o Instituto Natura e o Instituto Península. Há também relações dessas organizações com o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e o Instituto Inspire. Muitas das ações dessas entidades são divulgadas pelo Porvir, portal de divulgação de inovações educativas organizado pelo Instituto Inspire.

Diante da relação existente entre as organizações empresariais e institutos de financiamento privados vinculados à educação, torna-se compreendido que as ações propostas estão muito além de uma mudança curricular. Além disso, a reforma do ensino médio, tem objetivado estabelecer o favorecimento de recursos do setor público para setor privado, potencializando uma crescente desestruturação no ensino médio enquanto última etapa da educação brasileira (França; Constantino, 2024).

Na proporção com que as práticas instituídas são de caráter disciplinar, torna-se ainda mais incerto como a certificação de competências dos itinerários formativos será realizado e quais condições serão oferecidas às escolas para sua realização. Desse modo, o discurso referente ao protagonismo juvenil apresentado na reforma do ensino médio, torna-se compreendido enquanto um elemento estritamente limitado diante das possibilidades das escolas e redes de ensino, sendo que os estudantes não dispõem de autonomia para propor alterações ou apresentar proposta.

Em conformidade com Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 é elencado que a integração curricular pode ser atendida por meio de “[...] projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018, p. 6). Nessa perspectiva, a flexibilização implementada na reforma do ensino médio tem ocasionando diretamente uma ruptura no processo formativo mediante a fragmentação dos conteúdos historicamente construídos.

Na concepção de Macedo (2012), ensinar é considerado uma dimensão do processo de educar e para tanto, colocar o conhecimento no centro do currículo torna-se entendido que o ensino e aprendizagem ocorre mediante um processo em que o conhecimento passa a ser visto como um elemento externo ao indivíduo. Nesse contexto, o conhecimento proporciona uma identificação previamente estabelecida, elaborada a partir de um projeto fixado antecipadamente.

Para tanto, segundo Biesta (2018), a pluralidade de unidades curriculares como espaços de ensino, pode reforçar uma abordagem individualista do ensino em que a aprendizagem pode ser identificada como sendo um processo estritamente solitário, sendo resultante de uma abordagem de um ensino individualista. Perante tais apontamentos, Lopes (2019) vai elencar que o governo Bolsonaro apresentou vinculação direta com a difusão da reforma do ensino médio e diante disso a perspectiva de ensino estava focalizada nas disciplinas de matemática, português e ciências em conjunto os itinerários formativos (Brasil, 2019).

Diante da resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que proporcionou atualização nas diretrizes curriculares para ao ensino médio, é entendido que os itinerários formativos “[...] deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Frente a isso, torna-se compreendido que o arranjo curricular pode refletir tanto acerca da diversidade de interesse dos alunos como também no controle desses itinerários pela integração ao mundo do trabalho.

Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentava competências por disciplinas, resultante de uma organização híbrida (Lopes, 2019), é possível compreender que a

Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, tem listado as competências por áreas do conhecimento, distribuída em habilidades que compõe a formação geral básica. Frente a isso, as habilidades dos referenciais curriculares utilizados para a formação dos itinerários formativos, estão diretamente vinculados aos eixos estruturantes da resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou

mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para

questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a

formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos

ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. (Brasil, 2018, p. 7).

Diante disso, torna-se entendido que sem a presença das disciplinas, esse formato tem ocasionado uma perceptiva de ensino estritamente prejudicial dentro do processo formativo no contexto do ensino médio em decorrência de uma abordagem flexível, redundante e fragmentada acerca do conhecimento historicamente construído. Nesse sentido, a construção de uma reflexão crítica para contrapor a propositura implementada acerca do currículo presente no ensino médio é considerado algo necessário.

Frente a isso, é entendido que a relação existente entre a formação por competências, interligada com a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, tem desconsiderado mediante a reforma do ensino médio a necessidade de aplicar um entendimento sólido sobre trabalho e cidadania, estabelecendo a compreensão de que um cidadão trabalhador é o ideal limite da expressão da singularidade do ser humano (Lopes, 2019).

Embora seja compreendido que a BNCC (Brasil, 2018), para o ensino médio apresente que os jovens tenham conhecimento e se apropriem de saberes que sejam apresentados como um campo aberto para investigação e intervenção é evidente que a propositura de metas que constam enquanto elementos centrais dos itinerários formativos apresentam contradições em sua aplicabilidade. Desse modo, é perceptível que mesmo a BNCC dando ênfase no protagonismo juvenil, diversidade, pluralidade e construção de um currículo na escola é identificado que a organização por competência

tem apresentado limites e metas que contradiz a formação de uma organização curricular autônoma, especificamente da escola, assim como os itinerários formativos.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para chegar no objetivo do referente trabalho, foi desenvolvido um estudo correspondente a uma análise bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Nessa perspectiva o levantamento dos dados, possibilita realizar um mapeamento das produções científicas correspondentes a um determinado tema específico, auxiliando o pesquisador a se familiarizar com os estudos em andamento que estão relacionados ao objeto de investigação. Para Fernandes e D'ávila (2016), esse tipo de estudo é considerado um sólido instrumento de conhecimento que possibilita aprofundar nas pesquisas acerca do objeto de estudo.

Essa proposta de estudo, torna-se essencial para compreender o que tem ocorrido em termos de pesquisas no cenário atual sobre a referente temática, como também compreender o período que esse debate teve maior recorrência. Para Muller (2015, p. 166), é necessário “[...] desvendar suas características e foco, além de identificar as contribuições e avanços encontrados pelas/os autoras/es e de divulgar e conferir maior visibilidade as produções existentes”.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Gil (1946) afirma que a pesquisa ela é desenvolvida tendo como base um material já elaborado, constituído predominantemente de artigos científicos e livros. Frente a isso, Severino (2002) elenca que esse tipo de pesquisa é desenvolvida, a partir de pesquisas anteriores, contidas em documentos, teses, livros e dissertações a qual o pesquisador desenvolverá o seu trabalho partindo das contribuições existentes no material analisado.

Para realização desse estudo, foi aplicado uma sequência de procedimentos considerando a necessidade de atender o objetivo central do trabalho. Dessa forma, o estado do conhecimento seguiu as seguintes etapas: I) coleta de artigos na base de dados do portal periódico capes, fazendo a sistematização do material através das palavras chaves e resumos específicos. II) Posteriormente, realizou-se a categorização das informações, mediante a temática aborda.

O levantamento dos dados ocorreu durante o período de junho e agosto de 2024, utilizando os seguintes descritores: itinerários formativos e reforma do ensino médio. As informações foram inseridas no campo de pesquisa do portal periódico CAPES, aplicando o filtro de busca avançada, podendo estabelecer a delimitação das produções publicadas entre os anos de 2017 e 2024.1.

Na presente busca, foi possível coletar um total de 30 artigos no portal periódico CAPES. A escolha do portal periódico CAPES, ocorreu em decorrência da relevância das pesquisas que são publicadas, acerca da temática em análise. Para aplicar a sistematização das informações obtidas nos

artigos, utilizou-se da análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2016, p. 15) é “[..] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Frente a isso, foi desenvolvido um detalhamento dos dados mediante a análise de conteúdo, buscando construir um entendimento crítico e reflexivo, acerca dos itinerários formativos como organização curricular.

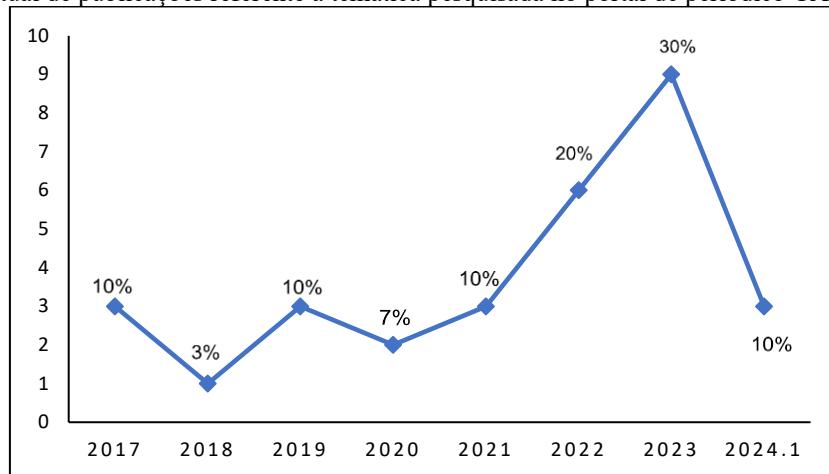
#### **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

Diante da proposição desta pesquisa, apresenta-se, nesta seção, os resultados do levantamento bibliográfico realizado na base de dados do Portal de Periódicos CAPES, utilizando como descriptores os termos, itinerários formativos e reforma do ensino médio. A seleção dos artigos teve como critério central a pertinência temática em relação aos objetivos do estudo, permitindo mapear as produções acadêmicas que discutem, analisam e problematizam as transformações curriculares decorrentes da Lei nº 13.415/2017 e, mais recentemente, da Lei nº 14.945/2024.

Com base nos dados coletados, procedeu-se à sistematização das informações conforme os conteúdos de cada artigo, identificando recorrências, abordagens críticas, referências teóricas e enfoques metodológicos. A organização dessas informações visa subsidiar uma análise articulada, capaz de evidenciar não apenas o volume e o ritmo da produção científica ao longo dos anos, mas também as principais problemáticas, contradições e reflexões que permeiam o debate sobre os itinerários formativos no contexto do novo ensino médio.

Essa sistematização, ao ser disposta de forma gráfica e descriptiva, proporciona uma visão panorâmica da produção acadêmica brasileira relacionada ao tema, contribuindo para a compreensão da centralidade que os itinerários formativos vêm assumindo nas discussões educacionais contemporâneas. Assim, conforme se observa no Gráfico 1, é possível identificar tendências, picos de publicação e momentos de maior efervescência no campo, demonstrando o crescente interesse da comunidade científica sobre os impactos e desdobramentos da reforma do ensino médio no Brasil.

Gráfico 1 – Percentual de publicações referente a temática pesquisada no portal de periódico CAPES (2017 a 2024.1)



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Observa-se que as publicações existentes dentro do recorte temporal, apresentam variações difusas ao longo dos anos o que possibilita compreender que predominantemente entre 2021 e 2023 o percentual de publicações mantém uma elevação considerável. Dentro desse exposto, é possível identificar que a produção do conhecimento científico apresenta gradualmente uma elevação acerca do assunto pesquisado, chegando a 30% em 2023, o que por consequente possibilita compreender a efervescência desse debate no campo científico.

Para Barcellos et al (2017), a análise aponta que a baixa inserção de jovens de classes mais baixas no ensino superior reflete as desigualdades sociais, conforme descrito por Bourdieu, que relaciona o fracasso escolar à falta de habitus da classe dominante. A reforma do Ensino Médio é vista com ceticismo, sugerindo que está mais alinhada a interesses empresariais do que à resolução dos problemas educacionais. O autor também faz uma comparação com o pensamento de Gramsci, defendendo que uma escola unitária e integrada poderia combater as desigualdades, mas que a reforma atual perpetua um modelo que favorece a manutenção das diferenças de classe.

Segundo Pereira e Silva (2017), a análise das políticas curriculares contemporâneas, focadas na ideia de "dispositivos de customização" é como esses mecanismos moldam a educação. Usando teorias como a biopolítica, os autores argumentam que a emocionalização pedagógica, a algoritmização subjetiva e a personalização dos itinerários, embora apresentados como avanços, podem levar a um enfraquecimento da formação coletiva e aumentar as desigualdades sociais. As políticas, apesar de apresentarem um caráter democratizante, acabam por perpetuar injustiças devido à distribuição desigual de recursos. Para tanto, em vez de promoverem uma educação inclusiva, essas estratégias podem intensificar as disparidades e reduzir a responsabilidade pedagógica das escolas,

algo que necessita de maior investigação no contexto das políticas neoliberais e neoconservadoras no Brasil.

Silveira (2018), ao analisar a reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415/2017, é constatado a influência dessa mudança nas práticas educacionais brasileiras e os impactos sociais e políticos associados. O primeiro eixo da análise critica a reforma como uma intervenção que, em vez de oferecer reais escolhas aos jovens, reforça desigualdades históricas e reduz o acesso a um conhecimento culturalmente relevante. Dessa forma, a reforma é descrita como uma tentativa de manipulação política, disfarçada de melhoria educacional. O segundo eixo avalia a reforma sob uma perspectiva neoliberal, argumentando que ela atende a um projeto de poder que prioriza a flexibilização e a precarização, em detrimento das metas educacionais e do investimento público. Para tanto, a reforma é parte de um contexto mais amplo de políticas que visam restringir direitos e aprofundar desigualdades, questionando o verdadeiro propósito e os beneficiários dessa política educacional.

Para Lopes (2019), A análise crítica do trecho revela que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) introduziu mudanças significativas na LDB, especialmente em relação ao ensino médio tradicional, mas deixou lacunas importantes em relação ao Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais. A legislação falha em conectar as diferentes modalidades de organização curricular, como o ensino médio integrado, concomitante e subsequente, com os novos eixos de formação propostos, resultando em uma contradição com a proposta de formação integral do estudante. Nesse sentido, essa falha pode acentuar a dualidade da educação e exacerbar a exclusão social, prejudicando os estudantes que dependem de uma educação de qualidade para sua emancipação (Stering e Adam, 2019).

Na concepção de Hernandes (2019), Furtado e Silva (2019) a Lei 13.415, que reforma o Ensino Médio no Brasil, argumenta que a flexibilização do currículo e a redução das horas destinadas a disciplinas essenciais, como língua portuguesa, matemática e inglês, abrem caminho para cortes orçamentários na educação e favorecem a privatização do ensino. Para tanto essa reforma acentuará as desigualdades educacionais, oferecendo aos estudantes de escolas públicas uma formação superficial e voltada para a rápida inserção no mercado de trabalho, sem garantir uma educação para a cidadania. A reforma é vista como um movimento alinhado aos interesses capitalistas, que busca reduzir os gastos públicos com educação e controlar ideologicamente o processo formativo da juventude.

Santos et al (2020), apresenta uma crítica incisiva ao itinerário formativo no ensino médio, destacando a sobrecarga de conteúdo e a falta de clareza na apresentação dos temas. A análise aponta

que a estrutura curricular não só dificulta a preparação dos alunos para exames como o ENEM e vestibulares, mas também ignora a necessidade de uma infraestrutura adequada e de uma formação sólida para os professores. Para tanto o autor critica o foco nas necessidades mercadológicas em detrimento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, evidenciando o atual modelo curricular como um instrumento de controle governamental que perpetua desigualdades no acesso ao conhecimento científico.

Brandão (2021), analisa a Educação Profissional de nível médio na Suécia, Espanha e Brasil, destacando que seu objetivo não é afirmar qual sistema é superior, mas explorar as diferenças nos itinerários formativos desses países. Nesse panorama o referente autor critica abordagens comparativas que desconsideram as especificidades históricas e culturais de cada sistema educacional, e defende que a comparação deve focar em identificar diferenças significativas sem adjetivações de "melhor" ou "pior". A análise revela que, ao contrário do Brasil, na Suécia e na Espanha a Educação Profissional não exclui a possibilidade de acesso à universidade, sugerindo que um maior número de itinerários educacionais pode reduzir preconceitos contra a Educação Profissional. No entanto, o texto também reconhece que o prestígio da Educação Profissional é geralmente menor que o da Educação Superior, um fenômeno comum nas sociedades capitalistas.

Pinto e Melo (2021), enfatiza que às recentes reformas curriculares no ensino médio brasileiro, ocasionaram mudanças abruptas no foco da educação. Com a aprovação da Lei n. 13.415/2017 e da BNCCEM, o texto aponta para uma abordagem que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades adaptativas às demandas econômicas e produtivas, em vez de promover uma educação crítica e reflexiva voltada ao conhecimento. Essa mudança é vista como um esforço para alinhar a formação dos estudantes com as exigências do mercado de trabalho, resultando em um perfil de docente mais voltado à aplicação prática do conteúdo e menos à pesquisa e reflexão crítica (Dantas; Kanaane, 2021).

Segunda Santana e Ferreira (2021), o modelo do "novo" ensino médio comparado ao Ensino Médio Integrado (EMI) oferecido pelos Institutos Federais ao invés de melhorar a qualidade do ensino médio, a nova abordagem parece adotar temas superficiais e genéricos, sem uma base sólida na formação integral e científica. Assim sendo, Júnior Cavalare e Rabelo (2022), afirma que o ensino médio integral é destacado como uma referência positiva, pois promove uma educação de alta qualidade que combina teoria e prática e prepara os alunos para uma compreensão crítica e engajada da sociedade e do mundo do trabalho. Frente a isso, a crítica também se dirige ao fato de que a reforma do ensino médio parece ter sido motivada mais por interesses privados do que por um projeto

democrático e participativo, prejudicando a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e de qualidade.

Fabis e Wanderer (2022), destaca que a flexibilização curricular permite aos estudantes maior autonomia sobre seus percursos formativos, o que, por um lado, pode promover uma maior personalização do ensino, mas também pode resultar em uma responsabilização excessiva dos alunos, deslocando a responsabilidade educativa dos adultos e enfraquecendo a coautoria do processo educacional. Além disso, a reforma introduz novos itinerários formativos e eixos curriculares, como Investigação Científica e Empreendedorismo, que visam alinhar a educação às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade, mas que podem diminuir o foco em disciplinas fundamentais e promover uma individualização das trajetórias educativas.

Silva e Oliveira (2022), menciona que os efeitos dessa reforma, conforme discutido, também refletem uma mudança na organização e distribuição do tempo e espaço escolar, o que pode levar a uma redução na ênfase em conteúdos comuns e promover uma forma mais atomizada de ensino. Para tanto a tendência de transformar a educação em um meio de adaptação ao mercado e defende que, apesar das propostas de inovação, é crucial garantir espaços para o debate coletivo e a formação crítica dos estudantes. A necessidade de reinvenção da educação vai além da mera adaptação das demandas econômicas, visando uma formação integral e crítica para enfrentar os desafios contemporâneos.

Cássio e Goulart (2022), vai destacar que implementação da reforma do ensino médio é apresentada enquanto uma promessa de liberdade de escolha para os estudantes é falaciosa. Apesar das promessas de ampliação da autonomia dos alunos e melhoria da qualidade educacional, a realidade mostra que a liberdade de escolha está fortemente restringida pelas condições materiais das escolas, que não receberam investimentos suficientes para suportar as mudanças propostas. A análise evidencia que, enquanto a promessa de escolha é amplamente divulgada, na prática, a qualidade da educação continua desigual, beneficiando predominantemente os estudantes das escolas privadas e aqueles mais privilegiados na rede estadual. Nesse sentido o discurso de liberdade de escolha serve mais como uma ferramenta ideológica para promover a reforma do que uma realidade acessível para todos os estudantes, exacerbando desigualdades existentes e perpetuando condições inferiores para os alunos filhos da classe trabalhadora (Lima e Gomes, 2022).

De acordo com Souza et al (2023), a oferta de itinerários formativos é inadequada, com muitas escolas oferecendo apenas uma opção, forçando os alunos a aprofundarem-se em áreas de seu desinteresse ou a buscar transferência escolar, o que pode comprometer a continuidade e a qualidade de sua educação. Para tanto, a proposta de itinerários formativos, que visa preparar melhor os

estudantes para o Ensino Superior, não está sendo efetiva, pois muitos itinerários não proporcionam uma especialização real, resultando em uma formação superficial. A análise também destaca que a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 e a Resolução CEE-ES nº 5.666/2020, que visam garantir a oferta diversificada de itinerários, não estão sendo plenamente cumpridas, e a falta de debate com a comunidade escolar contribui para uma oferta que não atende às necessidades e interesses dos alunos.

Para Silva, Krawczyk e Calçada (2023) a reforma do ensino médio no Brasil, mesmo destacando que a flexibilização curricular possa parecer atraente, ela resulta em uma formação fragmentada, aligeirada e precária, especialmente na educação técnica e profissional. A reforma é vista como descontextualizada, ignorando as necessidades reais e a diversidade das juventudes brasileiras, ao mesmo tempo em que promove uma lógica de Nova Gestão Pública que enfraquece a formação geral básica e potencializa desigualdades educacionais e sociais. Frente a isso, Fernandes e Betânia (2023), afirma que a reforma do ensino médio no Brasil foi imposta de forma autoritária, sem a implementação de um debate necessário, alheio às realidades das escolas públicas.

Segundo Bando e Fensterseifer (2023), a reforma foi implementada sob uma agenda conservadora e empresarial, que agravou as desigualdades já existentes e prejudicou diretamente a formação cidadã dos jovens, ao oferecer um currículo inadequado e inacessível à maioria. Para tanto, há uma forte demanda por revogação imediata da reforma, com ênfase na necessidade de reconstruir uma política educacional mais democrática e inclusiva, que valorize as necessidades e contextos dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, a retomada do debate sob a nova gestão do Ministério da Educação, apoiada por Lula, abre a possibilidade de reverter os danos causados e redesenhar o ensino médio em alinhamento com princípios democráticos e progressistas.

Segundo Giovannetti e Sales (2023), a reforma do ensino médio no Brasil, apresenta uma retórica para desqualificar o ensino público e favorecer interesses econômicos. Para tanto, a implantação de um currículo nacional obrigatório, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a ênfase em competências e habilidades específicas visam alinhar a educação às necessidades do mercado de trabalho, ignorando as desigualdades regionais e as condições socioeconômicas. Para o autor, essa abordagem propaga uma visão ilusória de que um currículo homogêneo resolveria os problemas educacionais, enquanto na realidade, ignora as questões estruturais e perpetua a adequação da educação aos interesses empresariais, reforçando a crítica de que a reforma é mais uma forma de atender às demandas do setor econômico do que de promover uma verdadeira melhoria na qualidade da educação.

De acordo com Reis e Silva (2023), elenca que a reforma do ensino médio e os itinerários formativos, refletem os interesses de grupos econômicos dominantes que buscam moldar a educação

para atender às necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, a imposição dessa reforma, desconsidera as realidades locais, especificidades regiões, onde a falta de infraestrutura, recursos e professores prejudica a efetiva implementação do novo modelo educacional. O discurso denuncia a precarização do ensino e a perpetuação de desigualdades sociais, sugerindo que a reforma reforça a dualidade na educação, favorecendo a manutenção da hegemonia capitalista sobre os processos educativos.

Fernandes (2023), apresenta a necessidade de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) que aborde a desigualdade no acesso ao conhecimento e aos recursos no ensino médio no Brasil, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos. Nesse sentido, a infraestrutura, os recursos humanos e o contexto são essenciais para garantir um ensino de qualidade e equitativo, e defende que o novo PNE deve focar na valorização dos profissionais da educação, na criação de condições adequadas nas escolas e na equidade no acesso ao conhecimento.

Hissa e Brasil (2023), destaca que nesse panorama a reforma do ensino médio, apesar de promover maior flexibilidade curricular, pode resultar em uma fragmentação que compromete a profundidade dos conteúdos essenciais e acarreta riscos de evasão escolar se as escolas não forem adequadamente equipadas para lidar com essa proposta. As políticas educacionais devem reconhecer e responder às disparidades contextuais e investir em soluções específicas para diferentes realidades, enfatizando que a equidade exige medidas desiguais para atender às necessidades diversas.

Benachio e Moura (2023), vai mencionar que a contrarreforma do ensino médio no Brasil, apesar da alegada intenção de melhorar a qualidade da educação, a reforma falha em abordar questões estruturais essenciais, como a infraestrutura escolar e a formação dos docentes. Ao invés de enfrentar esses problemas, a contrarreforma foca na reorganização curricular com uma abordagem mercadológica que simplifica e fragmenta a formação. A flexibilização curricular proposta, com ênfase nos itinerários formativos, reduz a carga horária da parte comum e prioriza uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, o que compromete a formação integral dos alunos e aprofunda desigualdades socioeconômicas e a falta de um debate mais amplo e democrático sobre a reforma, ressaltando que a contrarreforma, ao resgatar uma formação técnica separada, desconsidera os princípios de uma educação integral e equitativa (Franca e Constantino, 2024).

Ferreira e Santos (2024), apresenta que a reforma do ensino médio implementada pelo governo federal em 2016, visou modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com o intuito de introduzir itinerários formativos e reduzir a carga horária dedicada à formação geral. A reforma foi defendida como uma solução para aumentar a atratividade do ensino médio e oferecer mais liberdade de escolha aos estudantes, mas, na prática, tem mostrado limitações

expressivas. Assim sendo, o aumento da evasão escolar e a insatisfação dos alunos com a qualidade da formação no ensino médio, reflete diretamente nas expectativas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Para tanto Falcão, Caldas e Castro (2024), o autor vai destacar que a proposta do Novo Ensino Médio e a escolha dos Itinerários Formativos é amplamente influenciada por fatores materiais e administrativos, que não atende as reais necessidades e interesses dos alunos. A escolha dos itinerários depende mais do quadro docente disponível e das exigências administrativas do que do perfil e das aspirações dos estudantes. Essa abordagem revela a precarização da educação e a desprofissionalização dos docentes, que são forçados a ministrar conteúdos para os quais não têm formação específica, como o projeto de vida, dentre outros.

Para tanto, a flexibilização curricular, vendida como um avanço para a liberdade de escolha dos jovens, acaba por ser um discurso falacioso que serve aos interesses neoliberais e ao capitalismo, em detrimento de uma educação integral e de qualidade. Essa política educacional parece mais preocupada em adaptar a formação às demandas do mercado do que em oferecer uma formação abrangente e significativa para os alunos, refletindo um descaso com a educação pública e inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente estudo, propôs analisar as produções acadêmicas que abordavam os itinerários formativos presentes na organização curricular do ensino médio. Frente a isso, foi possível identificar que a reforma do ensino médio no Brasil revela uma convergência em torno da percepção de que as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 estão mais alinhadas a construção de um currículo interligado aos interesses econômicos do que à promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Para tanto, os resultados apresentados, enfatizam que os itinerários estão sendo amplamente criticados por apresentar fragilidades na formação dos estudantes, ocasionando a implementação de mudanças curriculares, que busca servir a interesses ideológicos e políticos em vez de promover uma educação que proporcione qualidade no processo formativo na última etapa da educação básica. Desse modo, é perceptível a necessidade de desenvolver pesquisas que propicie uma compreensão acerca da temática de estudo especificamente no que refere-se aos itinerários formativos.

É entendido que a propositura de liberdade de escolha acerca dos itinerários formativos não se concretiza na prática em decorrência das fragilidades existentes no âmbito das escolas e as alterações implementadas na organização curricular tem apresentado mudanças expressivas no processo de formação dos estudantes no ensino médio enquanto última etapa da educação básica. Frente a isso, pode-se concluir que os itinerários como organização curricular tem comprometido

diretamente o processo formativo dos estudantes em decorrência das alterações existentes na composição do currículo.

Torna-se entendido que várias escolas não tem oferecido os itinerários em decorrência da ausência de estrutura e profissionais habilitados para conduzir a formação dos estudantes. Além desses apontamentos, os itinerários são oferecidos em alguns casos sem a participação dos estudantes e o debate coletivo, o que por consequente se configura enquanto uma ação impositiva e não democrática.

Os efeitos ocasionados na precarização da formação no contexto do ensino médio em decorrência da Lei 13.415/2017, expressa nitidamente que os itinerários formativos não conseguem proporcionar uma formação crítica e integral que valorize o conhecimento historicamente construído. Dessa forma, é entendido que a flexibilização curricular através dos itinerários, tem-se constituído de forma superficial e descontextualiza a formação dos estudantes, ignorando a necessidades reais do processo formativo no ensino médio.

Frente a isso, os materiais analisados oferecem uma visão crítica e abrangente da reforma do ensino médio no Brasil, destacando questões como a flexibilização curricular, a adequação às demandas do mundo do trabalho, assim como as implicações sociais e educacionais dessas mudanças. Os apontamentos elencados apresentam um direcionamento tanto às reformas em si quanto à implementação e aos efeitos na qualidade da educação, refletindo uma preocupação com a manutenção de uma formação crítica e equitativa para os estudantes.

Por fim, mais não menos importante, o material analisado oferecer uma visão crítica acerca dos itinerários formativos e reforma do ensino médio, destacando a preocupação com a manutenção de desigualdades, a fragmentação da formação e a desconexão com as necessidades reais dos alunos e das escolas. Dessa forma, pode-se elencar que existe a necessidade de uma revisão profunda das políticas educacionais e a busca por alternativas que promovam uma educação mais inclusiva e equitativa no contexto brasileiro.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de doutorado. Registro, ainda, minha gratidão à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pelo suporte institucional e acadêmico no desenvolvimento dos estudos realizados no âmbito da referida universidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A., et al. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. *Educ. Soc.*, Campinas, 20(68), 301-309.

BANDO, Janaina Rossarolla; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro. *Revista observatório de la economía latino-americana*, Curitiba, v.21, n.11, p. 20706-20725. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENACHIO, Elizeu Costacurta; MOURA, Dante Henrique. O ensino médio anunciado na Lei nº 13.415/2017 e as ações do estado do Rio Grande do Norte com vistas à implementação da contrarreforma do ensino médio em sua rede. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-25. 2023.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Os itinerários formativos da educação secundária nos contextos sueco e espanhol e a educação profissionalizante. *RBEC: Rev. Bras. Educ. Comp.*, Campinas, SP, v.3, p.1-17. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 31 de janeiro de 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, DF: MEC, 20 de setembro de 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018d.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>

BRASIL. MEC. Portaria nº 627, de 4 de abril 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235).

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. Brasília, DF: MEC, 2010.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e liberdade de escolha: novo ensino médio em São Paulo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

NETA, Abília Ana de Castro; CARDOSO, Berta Leni Costa, NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no Contexto Pós-Golpe de 2016. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. 2018.

DANTAS, Luciano José; KANAANE, Roberto. Competências para itinerários formativos no ensino profissional: um estudo para egressos de ensino técnico de uma instituição de ensino profissional. *Revista em Educação*, v. 16, n. 1, p. 36-47. 2021

FABIS, Camila da Silva; WANDERER, Fernanda. Novo Ensino Médio e seus efeitos sobre sujeitos e currículos. *Revista cadernos do aplicação*. Porto Alegre, v. 35. n. 1, p. 1-14, 2022.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Rafael Silva Marinho; CASTRO, Juliana Mota. Percursos formativos no contexto da implementação do novo ensino médio no Amazonas: de quem é a escolha? *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.181-201, 2015/2016.

FERNANDES, Édison Flávio. Condições do ensino médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil: Elementos subsidiários ao novo PNE. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 8, p. 113-151, 2023.

FERNANDES, Paula Fernanda Paiva; OLIVEIRA, Márcia Betânia. Pesquisa sobre a atual reforma do ensino médio no Brasil. *Itapetininga, Rev.Int. de Form.de Professores (RIFP)*, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. *Ensino Médio. Perspectiva*, Florianópolis, v. 42, n.2, p. 01-22, abril/jun. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FRANÇA, Cristiano; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Itinerário Formativo “Formação Técnica e Profissional” na Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil: uma aproximação inicial à literatura. *Cadernos da Fucamp*, v. 27, p. 148-164, 2024.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1946.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Políticas curriculares para o ensino médio brasileiro: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. *Rev. Espaço do currículo*, João Pessoa, v.16, n.2, p. 1-17, mai/ago. 2023.

HERNANDES, P. Romualdo. A reforma do ensino médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*. Santa Maria, v. 44, n. 58, p. 1-19. jul.,2019.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

HISSA, Débora Liberato Arruda; BRASIL, Jacimara de Barros. Novo Ensino Médio E Os Itinerários Formativos: possibilidades para os multiletramentos? *Travessias Interativas / São Cristóvão (SE)*, N. 28, v. 13, p. 07–26, 2023.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75. jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: Identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116 jan. - abr. 2015.

MOTTA V. Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

MULLER, Tânia Maria Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. Revista do instituto de estudos brasileiros, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, n. 62. p. 164-183, 2015.

PEREIRA, Rosa Martins Costa et al. Diagnóstico regional como suporte à tomada de decisão sobre itinerários formativos: experiências metodológicas do observatório do IFRO. Revista presença geográfica. v. 7, n. 2, p. 36-45, 2017.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças Nas Políticas Curriculares do Ensino Médio no Brasil: Repercussões da BNCCEM no Currículo Mineiro. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.37, p. 1-17. 2021.

RABELO, Desine Lima; CAVALARI JÚNIOR, Octávio. Itinerário formativo como fragmentação do saber. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.4, p. 23633-23652, 2022.

REIS, Manuelle Espíndola; SILVA, Gilmar Pereira. A implicação do “novo” ensino médio e os velhos dilemas da educação na região de integração Marajó: A materialização dos itinerários formativos na Escola Estadual Gerson Peres. Cuadernos de educación y desarrollo, Portugal, v.15, n.9, p. 8184-8196, 2023.

SANTA, Aline de Abreu; MUNHOZ, Renata Ferreira. Caminhos para o Novo Ensino Médio: traçando um itinerário formativo em plataforma adaptativa. Brazilian Journal of Science, São Paulo v. 1, p. 9-15, 2022.

SANTOS, Daniele Silva et al. O documento curricular referencial da Bahia: análise do itinerário formativo ciências da natureza para o ensino médio integral. Revista Communitas, V. 6, N. 13. Jan – Mar. 2022.

SILVA, Eurandizia Maia; OLIVEIRA, Márcia Betania. BNCC e currículo do/para o ensino médio: o que pensam os alunos sobre itinerários formativos? Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 26, n. 52 2022.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação: Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõe os currículos das redes estaduais. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 1-18, 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Emocionalização, Algoritmização e Personalização dos Itinerários Formativos: como operam os dispositivos de customização curricular?. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez, p. 699-717, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva et al. O novo ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. Revista Pedagógica. v.20, n.43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

SOUZA, Wagner et al. A implementação dos itinerários formativos no currículo do novo ensino médio nas escolas públicas do estado do Espírito Santo. RECC. Canoas, v. 28 n. 2, 01-16, 2023.

STERING, Silvia Maria dos Santos; ADAM, Joyce Mary. A reforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415/2017 e seus impactos no ensino médio integrado dos institutos federais. Prática Docente, Mato Grosso. v. 4, n. 2, p. 869-886, jul/dez 2019.