

## IMPACTOS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO ACRE - BRASIL

### *IMPACTS OF FORMATIVE ITINERARIES IN HIGH SCHOOLS IN ACRE'S SCHOOLS - BRAZIL*

Maria Alessandra Lima Moulin - PANGEA EDUCACIONAL<sup>1</sup>



Edileuza Fernandes-Silva - UnB<sup>2</sup>



#### RESUMO

O artigo objetiva compreender as particularidades regionais e os desafios da implementação dos Itinerários Formativos propostos na Base Nacional Comum Curricular no contexto da reforma do Ensino Médio no Acre - Brasil. A pesquisa, parte de estudos de uma tese de doutorado em Educação, adota abordagem fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, com dados obtidos por meio de análise documental, questionário e entrevista. A organização dos dados se deu com a técnica de Núcleos de Significação. Do ponto de vista teórico, a análise foi sustentada na teoria dos códigos de Bernstein (1996) e em referenciais sobre o currículo. Os resultados revelam inconsistências epistemológicas no texto da Base, especialmente em relação à Pedagogia das Competências, além de desafios estruturais e operacionais significativos, que incluem a expropriação e sobrecarga do trabalho docente e as condições materiais das escolas para atender às demandas do Novo Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acre; Ensino Médio; Itinerários Formativos; Reformas Curriculares

#### ABSTRACT

This article investigates the regional particularities and implementation challenges of the Formative Itineraries proposed in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) within the context of the upper Secondary Education reform in Acre, Brazil. Drawing on doctoral research in education, the study adopts an approach grounded in Historical-Dialectical Materialism and relies on data obtained through document analysis, a questionnaire, and interviews. Data was organized using the Nuclei of Signification technique. The theoretical analysis is framed by Basil Bernstein's theory of codes (1996) and contemporary curricular scholarship. Findings reveal epistemological inconsistencies in the BNCC text – particularly with respect to competency-based pedagogy – and identify significant structural and operational challenges, including the expropriation and increased burden of teachers' labor and the insufficient material conditions of schools to meet the demands of the new upper Secondary Education reform.

**KEYWORDS:** Acre; High School; Training Itineraries; Curricular Reforms

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UnB. Mestra na área de Ciência Política e Relações Internacionais com ênfase em Defesa e Poder Aeroespacial pela UNIFA. Graduada em Pedagogia pela UnB. Diretora Pedagógica da Pangea Consultoria Educacional EMAIL: alessandra.moulin@outlook.com.

<sup>2</sup> Doutora e Mestra em Educação pela UnB. Graduada em Pedagogia pela UCB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB - Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Docência, Didática e Trabalho Pedagógico - PRODOCÊNCIA EMAIL: edileuzafeunb@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A introdução dos Itinerários Formativos no currículo do Ensino Médio no Brasil representa uma resposta direta às reformas educacionais promovidas nas últimas duas décadas, especialmente sob a influência de políticas neoliberais e intervenções do mercado. Durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), do Partido dos Trabalhadores, iniciou-se um esforço para construir uma identidade para a última etapa da Educação Básica, com o intuito de superar a fragmentação curricular e fomentar discussões integradas que posicionarassem as juventudes como protagonistas do processo educacional (Anped, 2022).

Nesse contexto, o seminário "Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2003) marcou um ponto de inflexão no debate curricular ao propor um sistema mais coeso que considerasse a complexidade da formação no Ensino Médio e os perfis das juventudes brasileiras. Entre 2003 e 2010, as políticas voltadas para o Ensino Médio centraram-se na reestruturação da oferta educacional, em busca da inclusão de jovens e adultos e de aceleração o processo de estudos. O objetivo era corrigir distorções entre idade e série, além de expandir o acesso à educação. Programas como *Brasil Alfabetizado* e *PROJOVEM* foram criados para atender a essa população, enquanto o Ensino Médio regular foi reorganizado para se adequar melhor às diferentes necessidades dos estudantes. Essas iniciativas surgiram em um contexto voltado para a promoção da equidade e para a redução das desigualdades sociais.

Durante o mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2007) foi estabelecido como um esforço coordenado para integrar ações e programas voltados às diversas modalidades de ensino. O PDE tinha como objetivo uma abordagem multidimensional da educação, reconhecendo a interconexão entre os níveis da educação básica e superior. Além disso, a redefinição do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, em 2009, representou uma mudança significativa: o exame deixou de ser apenas um mecanismo de avaliação para se tornar um critério de seleção para instituições públicas de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Essa transformação fez com que o número de inscritos aumentasse consideravelmente, especialmente entre 2005 e 2011, consolidando o Enem como uma referência essencial para o acesso ao ensino superior e a programas como o Programa Universidade para Todos - Prouni, que oferece bolsas em instituições privadas (Inep, 2020).

Anos depois, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores - PT, em junho de 2015, foi instituída uma comissão composta por 116 especialistas, incluindo professores da educação básica e superior, além de técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação, com a missão de elaborar uma proposta para a Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Básica, em 2015. Em setembro do mesmo ano, foi entregue a primeira versão do documento, seguida por uma segunda versão disponibilizada em maio de 2016.

No entanto, em agosto de 2016, instaurou-se uma crise política no país, marcada por um intenso tumulto econômico e social, que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Esse cenário agravou-se com a recessão econômica, a qual elevou as taxas de desemprego e gerou insatisfação popular. Além disso, surgiram denúncias de corrupção relacionadas à Operação Lava Jato, que atingiram figuras proeminentes do Partido dos Trabalhadores - PT e aliados políticos. As tensões se intensificaram com protestos massivos contra Dilma, aproveitados por grupos opositores. Nesse contexto, a presidente foi destituída sob alegações de manobras fiscais ilegais, o que muitos críticos e estudiosos do processo chamam de um golpe político, desencadeando uma profunda polarização no país.

Com o golpe de 2016, houve uma interrupção nas discussões estabelecidas com a sociedade acerca de uma nova proposta para o Ensino Médio. No mesmo ano, o presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, promoveu uma reforma questionável em termos de legitimidade ao editar a Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016), desconsiderando as discussões e avanços anteriores. Essas reformas refletem a histórica disputa ideológica em torno do sistema educacional, a qual caracteriza o currículo como um instrumento de legitimação de discursos dominantes que ocultam desigualdades estruturais (Chauí, 2016). Políticas educacionais passaram a integrar uma estratégia maior, promovida por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que, nas décadas de 1970 e 1980, impulsionou reformas que valorizavam competitividade e eficiência econômica (Bernussi; Schor, 2014).

A reforma curricular de 2016, acelerada pela Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016), ilustra a influência dessas perspectivas neoliberais que priorizam a adaptação às exigências do mercado e à noção de capital humano (Schultz, 1973), abordagem que limita a educação a uma mercadoria, reduzindo a formação a meras habilidades práticas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). A BNCC para o Ensino Médio - BNCC-EM, formalizada em 2018 (Brasil, 2018a) reflete diretamente as tensões entre políticas de uniformização curricular e as necessidades regionais específicas do Brasil. Embora seu propósito declarado seja elevar a qualidade do ensino e promover a equidade, sua aplicação enfrenta críticas substanciais devido à padronização que desconsidera a profunda diversidade cultural e regional do país. A centralização das decisões e a natureza excessivamente técnica das prescrições curriculares<sup>3</sup> limitam significativamente a autonomia das redes de ensino na construção de soluções educativas próprias e contextualizadas (Sacristán, 2013). Assim, a BNCC-EM, em sua implementação, transforma-se em um guia de controle e hierarquização do ensino, o qual delega aos estudantes a escolha de Itinerários Formativos que se mostram meramente instrumentais, em vez de proporcionar um espaço crítico e abrangente para a formação integral (Macedo, 2012).

Os Itinerários Formativos, que constituem a parte flexível do currículo, representavam, na proposta inicial de 2018, 1.200 horas da carga horária do Ensino Médio, correspondendo a 40% do total. Quatro itinerários enfocam o aprofundamento nas áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – enquanto um se dedica à formação técnico-profissional. À primeira vista, eles parecem oferecer flexibilidade e personalização, contudo, na prática, evidenciam as profundas desigualdades estruturais entre escolas públicas e privadas. Muitas instituições privadas, que dispõem de melhores recursos, tendem a oferecer uma variedade mais ampla de trilhas ou rotas de aprendizagem, enquanto as escolas públicas se veem limitadas a alternativas restritas. Essa realidade contrasta diretamente com as declarações de diversidade educacional (Gomes, 2022) propagadas em documentos oficiais. Dessa forma, a promessa de autonomia na escolha curricular se dissipa diante da realidade material das redes e instituições de ensino, reforçando, dessa maneira, as desigualdades de acesso e oportunidades.

A retomada do governo progressista em 2023, novamente sob a liderança do presidente Lula, surge como uma oportunidade crucial para revisar criticamente os avanços e retrocessos das reformas implementadas em 2018 (Gomes, 2022). Esse momento é considerado fundamental para que o Brasil reavalie o modelo educacional imposto, priorizando uma

<sup>3</sup> O Currículo Prescrito estabelece o que se espera do sistema; uma Reforma Curricular altera esse horizonte normativo em escala macro; e as Propostas Curriculares são as traduções ou adaptações desse horizonte para a realidade concreta de escolas e turmas. Sacristán (2017) chama atenção para a necessidade de distinguir o que é prescrito do que realmente se realiza na prática educativa.

formação cidadã e integral, em detrimento de um foco exclusivo nas demandas mercadológicas. A recente revisão crítica da carga horária dos Itinerários Formativos pode representar um movimento em direção a políticas educativas mais equilibradas, que priorizem uma formação que leve em conta as realidades dos estudantes e os desafios sociais contemporâneos. No entanto, é imperativo que as discussões não se restrinjam a meras alterações técnicas, mas que promovam uma verdadeira transformação orientada pelos princípios de equidade e justiça social.

Dessa forma, analisar prescrições curriculares em contextos específicos é essencial para compreender como os critérios utilizados por redes e escolas para escolher e oferecer itinerários formativos influenciam a reestruturação curricular. Essa análise se reflete em pelo menos duas dimensões cruciais: o "currículo modelado", que se refere ao planejamento e às intenções do professor; e o "currículo em ação", que diz respeito à sua execução prática e às adaptações realizadas em sala de aula (Sacristán, 2017).

Com esse intuito, o estudo de doutorado desenvolvido entre 2021 e 2025 teve como objetivo compreender propostas curriculares para os Itinerários Formativos - IF no Novo Ensino Médio - NEM de três redes de ensino públicas: Acre, Ceará e Distrito Federal. Este artigo contempla a realidade da rede do Acre - AC, com o objetivo de discutir as particularidades regionais e os desafios encontrados na implementação dos IF nessa localidade. Esse debate é relevante, tendo em vista a carência de estudos aprofundados sobre o contexto educacional da região Norte do país, muitas vezes sub-representada na literatura acadêmica.

O estado do Acre, localizado na Região Norte do Brasil e que faz fronteira com o Peru e a Bolívia, foi incorporado ao território brasileiro em 1903. Tradicionalmente reconhecido como um grande exportador de castanha-do-pará e madeira, o estado também se destaca como o principal produtor de borracha do país. Atualmente, é administrado por Gladson Cameli, do Partido Progressista - PP, que foi reeleito em 2022, e se divide em 22 municípios, com uma população estimada em 830.018 habitantes e área de 164.173,429 km<sup>2</sup> (IBGE, 2021). A taxa de urbanização é de 72,56%, com quase metade da população residindo na capital (IBGE, 2021).

A Secretaria de Educação do Estado do Acre - SEE-AC possui como objetivo institucional "programar, coordenar, controlar e promover atividades nas áreas de educação, ensino, magistério e cultura, através das letras, artes, educação física e desporto, além de assistir o educando e promover orientação vocacional" (Acre, 1973). O atual Secretário de Educação, professor Aberson Carvalho de Sousa, foi nomeado pelo governador Gladson Cameli para o período de 2022-2026. A rede pública de ensino no Acre conta com 285 escolas de Ensino Médio, atendendo aproximadamente 40 mil estudantes, das quais 68 estão localizadas em áreas urbanas (Inep, 2023). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ensino Médio - Ideb/EM do Acre é de 3,9, enquanto a meta nacional para 2022 era de 5,2. Na Região Norte, o Ideb é de 4,2, colocando o Acre na quarta posição regional. Ressalta-se que esses índices se referem exclusivamente às escolas públicas; nas escolas privadas da região, o Ideb se eleva para 5,5 (Inep, 2023).

A estrutura da rede pública de ensino no Acre é organizada em diretorias regionais, que se subdividem em 7 polos educacionais. Cada polo atende a um conjunto específico de escolas, refletindo as diretrizes estabelecidas pela SEE-AC. Os coordenadores de núcleo atuam em estreita colaboração com as escolas e a comunidade escolar, representam, dessa forma, a secretaria e facilitam a comunicação e a implementação das políticas educacionais.

Dentro do contexto das reformas educacionais, a implementação do Novo Ensino Médio no Acre teve seu início em 2020, com a adesão de dez escolas piloto – 8 urbanas e 2 rurais – que adotaram um novo currículo, incluindo disciplinas eletivas e projetos de vida. Para guiar essa implementação, foi criado o Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio, por meio da

Portaria n.º 1527/20, em setembro de 2020 (Brasil, 2020). O Currículo de Referência Único do Acre foi adaptado para essa nova configuração e publicado oficialmente em 2021 (Acre, 2021). Nesse mesmo ano, o número de escolas-piloto se expandiu para 27, abrangendo 8 municípios, com uma implementação progressiva, nas demais escolas estaduais, prevista para ocorrer entre 2022 e 2024.

Por se tratar de um estudo crítico-dialético, buscou-se ir além das aparências dos dados da realidade, pois entendê-la exige mais do que simples observação, compreendendo-se que, "se as coisas fossem exatamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica" (Vygotsky, 2004, p. 150). Nesse sentido, examinar as prescrições curriculares sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (Cury, 1985) possibilita reconhecer que discursos educacionais, como o protagonismo juvenil e a autorregulação – temas amplamente abordados pela BNCC-EM (Brasil, 2018a) – não constituem meras construções ideológicas. Pelo contrário, eles refletem as tensões e as contradições inerentes ao complexo contexto social e econômico em que se inserem. A investigação, portanto, compatibiliza-se aos princípios de transformação social e à crítica emancipatória da tradição marxiana, buscando compreender tanto as estruturas e fenômenos quanto as experiências humanas e as contradições subjacentes a elas.

Assim o artigo se estrutura em quatro partes: (1) esta introdução, que apresentou o contexto da pesquisa, seus objetivos e a contextualização do objeto de estudo; (2) os percursos teórico-metodológicos que sustentam a investigação; (3) a discussão das inconsistências filosóficas e epistemológicas na BNCC-EM, na forte regulação curricular e nas limitações materiais e estruturais presentes na rede de ensino do Acre; e (3) as considerações finais.

## PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como já mencionado, o estudo se fundamentou no Materialismo Histórico-Dialético - MHD, por meio da investigação de como as prescrições curriculares refletem as contradições sociais e econômicas, impactando a estrutura educacional. Para isso, os dados foram organizados com base na técnica de Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2016), com vistas a uma compreensão aprofundada da realidade educacional. O processo analítico foi enriquecido por entrevista, questionário e análises documentais, caracterizado por revisões contínuas que se assemelham a uma espiral, de forma a se aproximarem da realidade concreta.

A pesquisa teve como objetivo compreender as particularidades regionais e os desafios da implementação dos Itinerários Formativos propostos na Base Nacional Comum Curricular no contexto da reforma do Ensino Médio no Acre - Brasil. O percurso teórico-metodológico adotado na análise dos Itinerários Formativos destacou a necessidade de um enfoque que considerasse as múltiplas dimensões sociais, políticas e econômicas que influenciam a educação brasileira. A utilização do MHD ofereceu uma lente crítica para desvelar contradições e compreender a interconexão entre práticas curriculares e as condições sociais que as moldam (Badiou; Althusser, 1979).

Na primeira etapa do levantamento de pré-indicadores, os dados empíricos foram analisados, permitindo identificar os modos de pensar e agir dos indivíduos envolvidos. Isso foi feito por meio de 161 excertos retirados do documento analisado e mais de 80 trechos da entrevista com uma das Coordenadoras da SEE-AC. Esses excertos foram agrupados por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição, resultando na formação de grupos de indicadores. A articulação desses indicadores culminou na construção dos Núcleos de Significação.



A análise dos núcleos foi realizada em duas etapas: uma síntese e articulação interna do núcleo, seguida de uma discussão teórica que articulou os núcleos entre si. Esse processo resultou na definição de quatro categorias de análise: (1) perspectivas filosóficas e epistemológicas para a formação das juventudes brasileiras; (2) determinações externas no trabalho docente; (3) reorganização curricular; e (4) desafios das redes de ensino. Essas categorias foram examinadas à luz das categorias ontológicas do MHD, incluindo totalidade, contradição e mediação, além de hegemonia e reprodução (Cury, 1985). As quatro categorias de análise resultantes do processo de organização dos dados serão apresentadas em um bloco único, neste artigo, na seção 'achados da pesquisa'.

Do ponto de vista teórico, a análise foi sustentada na teoria de códigos de Bernstein (1996) e nas contribuições de Apple (2003, 2006), Sacristán (2013, 2017) e Saviani (2010). Essa base teórica possibilitou uma discussão sobre o currículo como um instrumento de poder essencial para a emancipação humana, contrastando com a BNCC-EM (Brasil, 2018a), que enfatiza a Pedagogia do Aprender a Aprender e das Competências. O aporte de Gramsci (1982, 2004, 2007, 2023) foi instrumental para discutir políticas curriculares e a noção de hegemonia, abordando a dualidade escolar, a escola unitária, a formação de intelectuais orgânicos, o trabalho como princípio educativo e o conceito de ideologia, com atenção especial ao Ensino Médio Integrado, conforme discutido por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012) e Nosella (2017).

Assim, a compreensão do "ser social" dos sujeitos e das instituições é crucial para expor os impactos das políticas neoliberais na formação educacional. Isso reforça a necessidade de pesquisas que interroguem os limites e as reais potencialidades das atuais reformas, visando promover uma educação que contribua efetivamente para a transformação social (Marx, 2008).

## **ACHADOS DA PESQUISA - INCONSISTÊNCIAS FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS NA BNCC-EM; FORTE REGULAÇÃO CURRICULAR E LIMITAÇÕES MATERIAIS/ESTRUTURAIS NA REDE DE ENSINO DO ACRE**

Os resultados da pesquisa evidenciam aspectos fundamentais relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio (Brasil, 2018a) no estado do Acre, que incluem: (1) inconsistências filosóficas e epistemológicas na BNCC-EM que revelam limitações significativas em sua concepção; (2) a forte regulação curricular imposta, que limita e, em certa medida, expropria o trabalho docente; e (3) a intersecção dessas questões com as severas limitações materiais e estruturais da rede de ensino do Acre, o que acentua as desigualdades educacionais preexistentes.

Os desafios associados à implementação da Base Nacional (Brasil 2018a) no estado do Acre não se restringem apenas a questões teóricas, mas se manifestam diretamente na prática educativa cotidiana. A identificação de inconsistências filosóficas e epistemológicas indica que a Base, ao não contemplar adequadamente as realidades locais e regionais, compromete a autonomia pedagógica dos educadores. Esses se veem incentivados a adaptar currículos que, muitas vezes, não refletem as especificidades culturais, sociais e econômicas do estado, gerando um descompasso entre o prescrito e o real.

Além disso, a forte regulação curricular (Bernstein, 1996), imposta pela BNCC-EM (Brasil, 2018a), não apenas restringe a liberdade pedagógica dos docentes, porém também pode potencializar a desmotivação profissional. Isso ocorre na medida em que os educadores se tornam meros executores de diretrizes predefinidas, perdendo a oportunidade de inovar, criar e desenvolver abordagens que envolvam seus estudantes de maneira mais significativa e contextualizada.

A complicada interseção dessas limitações com a precariedade material e estrutural das escolas, as quais frequentemente enfrentam escassez de recursos didáticos, tecnológicos e infraestrutura deficiente, acentua um ciclo vicioso de desigualdade educacional. Assim, torna-se urgente um esforço conjunto e articulado para repensar a implementação da BNCC-EM (Brasil, 2018a), considerando as vozes e as experiências dos educadores, bem como as realidades locais. O objetivo é promover uma educação mais equitativa, contextualizada e, acima de tudo, libertadora.

Para apresentar os achados da pesquisa com os enfoques acima elucidados, optou-se pela subdivisão em três subtópicos: (1) Reflexão sobre a formação das juventudes brasileiras; (2) aspectos críticos da Pedagogia das Competências e as divergências teóricas na Base; e, finalmente, alguns dados que mostram (3) os desafios da implementação dos Itinerários Formativos no Acre.

### **A formação das juventudes brasileiras: uma reflexão necessária**

A formação das juventudes brasileiras exige uma reflexão filosófica e epistemológica aprofundada sobre as abordagens educacionais e sociais que permeiam essa etapa crucial da vida. De uma perspectiva filosófica, a educação deve transcender o simples desenvolvimento cognitivo; ela deve, intrinsecamente, formar sujeitos críticos, autônomos e ativos na sociedade. Isso pressupõe uma educação integral que valorize todas as dimensões humanas — intelectual, emocional, social, cultural e física —, superando a mera transmissão de conhecimentos fragmentados. Compreender os jovens dentro de um contexto social dinâmico e em constante transformação requer um processo educacional contínuo, interdependente e dialógico.

É fundamental ressaltar que a juventude não deve ser percebida apenas como um período de preparo para a vida adulta, mas sim como uma fase de desenvolvimento que possui valor intrínseco e significado próprio. Essa fase é propícia ao fortalecimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de agência, de modo a possibilitar que os jovens sejam protagonistas de suas próprias vidas e de suas trajetórias (Weller, 2014). Portanto, o Ensino Médio deve educar os jovens para os desafios complexos da vida adulta, promovendo ativamente seus direitos e responsabilidades sociais.

Sob a ótica epistemológica, torna-se essencial identificar e analisar criticamente as teorias do conhecimento que subjazem às prescrições curriculares. Essa análise permite compreender de que maneira as bases epistemológicas influenciam os processos de ensino e aprendizagem, destacando as concepções de saber e de sujeito que estão implícita ou explicitamente expressas nos documentos oficiais.

Destaca-se, também, a abordagem da convergência, conforme analisado por Sacristán (2008). Ele explora como a política educacional comum da Europa, que se baseia em competências, foi criada para atender a demandas específicas, como a integração econômica e a qualificação da mão de obra, em vez de buscar uma educação integral ou emancipatória. Assim, a base que sustenta o enfoque proposto pela BNCC-EM (Brasil, 2018a) acaba por contradizer o seu próprio discurso, como se observa no hibridismo teórico no trecho a seguir:

Para atingir todo o seu potencial como adultos, os jovens precisam desenvolver uma gama de habilidades e conhecimentos que facilitem o domínio e a aplicação de saberes nas áreas das Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ao mesmo tempo, nos eixos estruturantes de Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Isso porque o contexto atual exige que se desenvolvam habilidades para a resolução de problemas, pensamento crítico,

comunicação, colaboração e autogestão - mais conhecidas como “Competências do Século XXI” (NRC, 2012) (Acre, 2021, p. 27).

O trecho citado evidencia uma forte ênfase na preparação para o mercado de trabalho, priorizando habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação e autogestão. Simultaneamente, atribui ao estudante a responsabilidade individual por impulsionar mudanças sociais. Essa abordagem, ao fragmentar questões que são, na verdade, de natureza estrutural e coletiva, negligencia as desigualdades sistêmicas que historicamente restringem o acesso a oportunidades equitativas. Ao priorizar o empreendedorismo e a adaptabilidade no contexto do mercado, o modelo ignora a importância crucial de uma formação crítica e emancipatória, que não apenas prepare os jovens para atender às exigências econômicas, contudo também os capacite a questionar e a transformar essas condições.

Assim, a contradição fundamental emerge da tentativa de se considerar uma formação que tem sido vista como uma solução prática para as exigências do mercado com uma perspectiva de educação técnica voltada para o desenvolvimento nacional, seguindo o exemplo de nações com realidades socioeconômicas e culturais muito diferentes da brasileira. Essa situação ressalta a intenção de ampliar o papel da Educação Profissional e Tecnológica - EPT como uma resposta às dificuldades socioeconômicas, sem considerar suas limitações estruturais e a conexão intrínseca com a formação integral dos jovens das classes populares, o que continua a restringir o potencial transformador da juventude.

Nesse contexto, a BNCC-EM (2018a) define competências e habilidades para cada área do conhecimento, o que, na prática, limita a flexibilidade no planejamento curricular. Sendo assim, é relevante se questionar como se determinam as competências necessárias sem um debate abrangente e democrático sobre as questões a serem exploradas no ambiente escolar, que são essenciais para uma formação que amplie a visão de mundo dos estudantes? Contrariando essa perspectiva de ampliação, as atuais políticas públicas tendem a restringir o currículo, transformando a escola em uma mera preparadora às demandas do mercado de trabalho (Fetzner, 2014).

### Aspectos críticos da Pedagogia das Competências e as divergências teóricas na Base

Diante desse contexto, dois aspectos cruciais devem ser elucidados:

1. **Pedagogias de Competências:** o modelo promove a formação de jovens ajustados a uma sociedade instável (Saviani, 2010), privilegiando a aprendizagem individual em detrimento da sistematização dos conhecimentos (Duarte, 2001).
2. **Crença na efetividade do Modelo de Competências:** a crença é falaciosa, pois ignora limitações estruturais e epistemológicas que comprometem a formação de uma verdade emancipatória e crítica. Esses pontos se tornam ainda mais evidentes ao analisarmos trechos do documento.

O Currículo de Referência Único do Estado do Acre apresenta uma concepção político-pedagógica que consiste na **formação de cidadãos conscientes e comprometidos com valores humanos e sociais** (Acre, 2021, p. 36 - grifos nossos).

[...] falar de educação integral é falar da associação entre **competências cognitivas e competências socioemocionais** que, por sua vez, encontram-se fortemente **articuladas à realidade concreta**. Dar ênfase às competências



socioemocionais é pensar em contemporaneidade, em **inclusão e equidade** (Acre, 2020, p. 21 - grifos nossos).

Percebe-se, pela leitura do documento, inconsistências epistemológicas e filosóficas relacionadas às concepções político-pedagógicas, às bases teóricas adotadas e à coerência entre os objetivos declarados e os pressupostos metodológicos subjacentes. Identificam-se: (1) a discrepância entre “valores humanos e sociais” e “desenvolvimento de competências socioemocionais”; visto que, no primeiro trecho, o Referencial para o Currículo do Acre (Acre, 2021) declara um compromisso com a formação de “cidadãos conscientes e compromissados com valores humanos e sociais”, o que remete a uma visão mais abrangente e humanista da educação. Entretanto, no segundo trecho, a ênfase recai sobre a associação entre competências cognitivas e competências socioemocionais, com destaque para a contemporaneidade, a inclusão e a equidade. Esta última abordagem se mostra mais técnica e funcional, buscando adequar os indivíduos às demandas de uma sociedade atual, marcada por mudanças constantes e pela necessidade de resiliência e adaptação; e (2) a dicotomia entre os trechos se manifesta, portanto, na contraposição entre uma visão humanista e transformadora, centrada na formação ética e social do indivíduo (como expresso no primeiro trecho), e uma visão funcional e adaptativa, que privilegia a preparação dos sujeitos para responder às exigências do contexto contemporâneo por meio de habilidades socioemocionais (como indicado no segundo trecho).

Essa análise revela que a pedagogia das competências, em sua essência, foca no desenvolvimento de grupos de conhecimentos e habilidades para atuação específica, o que se mostra mais adequado para cursos técnicos e profissionalizantes do que para a educação básica em sua amplitude. Adicionalmente, a pedagogia das competências, embora encoraje a adaptabilidade e a autorresponsabilização individual, pode inadvertidamente internalizar responsabilidades que são, na verdade, de natureza estrutural e coletiva, destacando a importância das ‘competências socioemocionais’ como solução para desafios sociais e econômicos complexos.

Em contrapartida, a formação integral requer uma perspectiva abrangente e integrada, em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2010), que contesta a ênfase excessiva nas competências individuais. Essa pedagogia aponta as limitações do modelo de competências na construção de cidadãos com uma visão social e crítica aprofundada. Portanto,

[...] na perspectiva histórico-crítica [...] a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo. Por isso, os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem, de fato, humanos; conhecimento esses – científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos e estéticos – produzidos pela intervenção humana. [...] O que torna o conhecimento vivo e significativo é a sua historicidade, isto é, saber que todo conhecimento foi produzido porque a humanidade se colocou problemas a resolver. Tais problemas, porém, não são neutros nem, necessariamente, universais. Há sempre interesses de classe na definição e na priorização dos fenômenos a serem estudados e dos problemas a serem resolvidos (Ramos, 2016, p. 73).

Historicamente, os movimentos políticos, econômicos e sociais exercem influência direta sobre a produção do conhecimento, assim como sobre as formas de sua transmissão às novas gerações e sua subsequente interiorização. Diante disso, a análise crítica é essencial, pois

evidência que o saber é moldado tanto pela época em que se encontra quanto pelo ambiente em que é criado e disseminado. As decisões sobre o que deve ser considerado conhecimento válido e relevante são frequentemente guiadas por relações de poder e pela luta entre diferentes classes sociais.

Assim, a educação precisa ser entendida como um processo de conscientização em que os estudantes são encorajados a analisar criticamente tanto os agentes que legitimam o saber quanto os mecanismos de poder que restringem seu acesso. Em contextos marcados por desigualdades de classes, a classe dominante frequentemente delimita quais parcelas do conhecimento serão difundidas, estabelece critérios de apropriação e implementa dispositivos de controle a fim de impedir que a totalidade do saber esteja à disposição das classes dominadas. Dessa forma, a prática educativa deve revelar essas assimetrias e formar sujeitos capazes de reconhecê-las e enfrentá-las.

Além disso, a formação de uma pessoa não se resume à simples transmissão de saberes técnicos: ela deve, necessariamente, incluir a assimilação de valores éticos, estéticos e uma compreensão aprofundada do contexto histórico e cultural. Por isso, é imprescindível que a educação se concentre também na aquisição de habilidades críticas, permitindo que os indivíduos analisem, interpretem e atuem ativamente nas realidades sociais complexas que os rodeiam, transformando-as.

Há, portanto, divergências teóricas nos documentos da BNCC-EM (Brasil, 2018a), tendo em vista que a Pedagogia das Competências frequentemente prioriza a aquisição de habilidades técnicas e pragmáticas. Essa abordagem tende a tratar o conhecimento de forma fragmentada e desvinculada do contexto histórico e cultural dos estudantes, e nem sempre incentiva os estudantes a questionarem as normas estabelecidas e os interesses subjacentes ao conhecimento. Nesse contexto, a Pedagogia das Competências tem o risco de negligenciar a necessidade de integração de valores éticos e estéticos, tornando a educação menos capaz de abordar a complexidade da condição humana. Além disso, a abordagem é passível de subestimar ou omitir a análise das dinâmicas de poder que influenciam a educação e a definição do conhecimento. Sem uma reflexão crítica sobre essas relações, os estudantes podem permanecer alheios às desigualdades sociais que permeiam a educação e a sociedade como um todo.

A miscelânea teórica presente nos documentos impacta negativamente o currículo e suas aplicações práticas, forçando os professores a enfrentarem referenciais epistemológicos contraditórios, o que prejudica a coerência e a profundidade dos processos educativos. A falta de consistência epistemológica é suscetível a fragmentar o ensino, de modo a comprometer a qualidade das aprendizagens e a formação integral dos estudantes.

### **Desafios da implementação dos Itinerários Formativos no Acre**

O planejamento dos Itinerários Formativos no estado do Acre incluiu a oferta de Língua Espanhola, disciplinas eletivas de carga semestral com escolha livre pelos estudantes, o Projeto de Vida e Pós-Médio, além de Rotas de Aprofundamento que podem ser focadas em áreas de conhecimento ou em formação técnica e profissional.

A proposta inicial do Currículo de Referência Único do Acre (2021) apresenta oito rotas de aprofundamento, segmentadas em dois eixos por área do conhecimento: em Matemática: “Matemática no Mundo do Trabalho” e “Engenharia é Meu Futuro”; em Ciências Sociais Aplicadas: “Homem & Natureza: Interações e Perspectivas para o Futuro” e “Relações Internacionais”; nas Ciências da Natureza: “Energia, Para Que Te Quero?” e “Viagem Pelo

Universo: Da Origem ao Século 21”; e nas Linguagens: “As Linguagens Como Manifestação das Vivências Culturais” e “Literatura e Cinema: A Memória (In) Foco” (Acre, 2021).

Além disso, o Currículo de Referência (2021) apresenta elementos que afirmam que “[...] a Formação Geral Básica apresenta estrutura seriada com carga horária máxima de 1.800 horas, contemplando as **competências e habilidades específicas das Áreas de Conhecimento** [...] articuladas aos objetos de conhecimento de cada componente curricular” (Acre, 2021, p. 8- grifo nosso). Essa ênfase na operacionalização por competências reflete uma visão técnica e fragmentada da educação, característica da Pedagogia das Competências. Por outro lado, o documento também busca incorporar elementos que remetem às perspectivas críticas como ao afirmar que “[...] a **formação integral do estudante é premissa central** da BNCC, e a Educação Básica deve atuar no sentido de promover a **formação humana global**, de modo a possibilitar o **desenvolvimento da multidimensionalidade** inerente aos indivíduos” (Acre, 2021, p. 23 - grifos nossos). No entanto, a aplicação prática desse conceito parece limitada pelas estruturas fragmentadas e pela predominância das competências específicas, dificultando uma articulação efetiva com uma perspectiva integral e crítica.

Nos quadros a seguir, podem ser observadas as estruturas curriculares gerais propostas para o Ensino Médio no estado.

**Quadro 1** - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios em Itinerários Formativos – Ensino Médio

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – 1.800h				
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares		1ª Série	2ª Série	3ª Série
<b>LGG</b>	Língua Portuguesa	x	x	x
	Educação Física	x	x	x
	Arte	x		
	Língua Inglesa	x		
<b>MAT</b>	Matemática	x	x	x
<b>CNT</b>	Biologia	x	x	
	Física	x	x	
	Química	x	x	
<b>CHS</b>	História	x	x	
	Geografia	x	x	
	Filosofia	x	x	
	Sociologia	x	x	

Fonte: Acre (2021)

**Quadro 2** - Estrutura base para a oferta de componentes curriculares obrigatórios de livre escolha em Itinerários Formativos – Ensino Médio

ITINERÁRIO FORMATIVO			
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	1ª Série	2ª Série	3ª Série
<b>Língua Espanhola</b>		x	
<b>Eletivas</b>	x		
<b>Projeto de Vida</b>	x	x	
<b>Pós- Médio</b>			x
<b>Rota de Aprofundamento</b>		x	
<b>Formação Técnico-Profissional</b>		x	x
<b>Oficinas</b>	x		

<b>Estudo Orientado</b>	x	x	x
<b>Práticas Experimentais</b>	x	x	x
<b>Protagonismo</b>	x	x	x

Fonte: Acre (2021)

É perceptível, por meio da observação e análise dos quadros, a fragmentação curricular e o aligeiramento da formação dos jovens. Todo o conteúdo das disciplinas da formação geral básica - à exceção de língua portuguesa, matemática e educação física - fica concentrado nas 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Além desses conteúdos, essas séries abarcam a parte flexível do currículo com oficinas, estudo orientado, eletivas e projeto de vida. A Rota de Aprofundamento que se refere ao enfoque maior em uma das áreas de conhecimento é apresentada unicamente na 2<sup>a</sup> série. Ressalta-se que existem diferenciais para os estudantes dependendo de suas escolhas, ou seja, tipos de formações distintas, porém, igualmente aligeiradas.

A fragmentação curricular, à luz das diretrizes estabelecidas pela BNCC-EM (Brasil, 2018a), apresenta-se como um tema de extrema relevância nas discussões sobre a educação contemporânea. A metáfora da escola como uma “caixa de ovos”, proposta por Imbernón (2016), critica o individualismo e o isolamento que ainda permeiam a profissão docente e os modelos de formação. O autor defende a urgência de “quebrar” essas barreiras, promovendo uma cultura de colaboração, diálogo e construção coletiva do saber pedagógico, na qual os professores possam aprender uns com os outros e fortalecer sua identidade profissional (Imbernón, 2016).

Essa metáfora revela uma cultura que fomenta especializações estanques, uma abordagem que, nos séculos 19 e início do 20, era considerada a solução para diversos desafios sociais. No entanto, com o tempo, ficou evidente que essa perspectiva contribui para o individualismo e a fragmentação do conhecimento, gerando questionamentos complexos que não têm respostas simples. Na sociedade atual, a fragmentação do saber pode se tornar um obstáculo significativo à busca por soluções para problemas socioeducacionais cotidianos, que exigem uma visão multifacetada e interdisciplinar.

Ademais, o fracionamento curricular, produto de uma política e ideologia externas, resulta na fragmentação profissional do saber docente. Isso se traduz em uma distribuição desarticulada de tempos e relações entre os conhecimentos, levando a uma segregação no currículo. Essa dinâmica gera uma racionalidade técnica que privilegia os resultados em detrimento dos processos formativos e suas consequências para o desenvolvimento integral dos estudantes (Imbernón, 2016). Como consequência, a fragmentação curricular compromete o processo de “[...] (co)formação de sujeitos sociais críticos e questionadores, pessoas que são capazes de compreender, de maneira ampla e crítica, tanto a sociedade em que vivem quanto a estrutura do trabalho que desempenham” (Ferreti, 2018, p. 35).

Assim, enfatiza-se que BNCC-EM (Brasil, 2018a) tem como objetivo não apenas a formação das juventudes, assim como a preservação das ideologias de uma sociedade produtiva, de forma a moldar o papel do docente de acordo com as demandas do estado, conforme ressaltam Shiroma e Evangelista (2004). Em suma, a preocupação é que, ao invés de promover uma formação que prepare o jovem para ser um indivíduo completo, com capacidade crítica e compreensão integrada do mundo do trabalho e da ciência, a Reforma passa, na prática, a criar um sistema que segrega os estudantes em percursos que reforçam divisões sociais e intelectuais, em vez de superá-las. Além disso, ela intensifica a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, o que contraria os princípios da educação integral fundamentada na omnilateralidade - desenvolvimento integral do indivíduo, contemplando aspectos intelectuais, físicos, afetivos, sociais e éticos -, e politecnicidade - integração prática e teórica do conhecimento, combinando

diferentes áreas de saber com a prática profissional. Por conseguinte, é imprescindível abolir essa divisão, reconhecendo a importância da integração entre práticas e teorias para o pleno desenvolvimento humano.

Entretanto, a ênfase em uma Abordagem por Competências frequentemente solidifica essa separação, o que leva à priorização de habilidades técnicas em vez de promover uma formação mais completa. O cerne do conflito reside no fato de que a Reforma, ao promover uma especialização e um direcionamento de percursos tão cedo, pode minar a capacidade da escola em oferecer uma formação verdadeiramente holística e multidisciplinar.

Exemplificando: se um estudante se aprofunda excessivamente em uma área (seja ela técnica ou acadêmica) em detrimento de outras, seu desenvolvimento integral pode ser seriamente comprometido. A redução da carga horária de disciplinas da Formação Geral Básica em favor dos Itinerários pode significar menos contato com conhecimentos essenciais para a formação crítica, cultural e humanística, limitando a capacidade do indivíduo de compreender e atuar de forma plena e consciente na sociedade. E, ainda, os Itinerários Formativos, vistos como "trilhas" distintas - uma para o "fazer" técnico e outra para o "saber" acadêmico -, correm o risco de reforçar a separação que a politécnica busca superar. Em vez de integrar a base científica e humanística à formação técnica, ou a dimensão prática à formação acadêmica, pode-se criar um sistema no qual o estudante técnico não tem acesso à profundidade teórica necessária para a inovação e a crítica, e o estudante acadêmico não compreende a materialidade do mundo e do trabalho como princípio educativo fundamental.

Apesar da retórica atrativa em torno da formação integral contida na Base (Brasil, 2018a), sua aplicação prática enfrenta desigualdades estruturais e fragmentação curricular, resultando na padronização de competências que limita a educação personalizada e contextualizada. A sobrecarga docente, devido à manutenção de diversas atividades no contexto da organização do trabalho pedagógico escolar, é um exemplo claro dessa problemática.

O referencial da SEE-AC, destaca:

A eletiva pode ser ministrada por qualquer professor formado nas áreas do conhecimento, caminhando dentro do que é proposto pela BNCC. O professor de eletiva é um arquiteto da aprendizagem e coautor, oferecendo espaços para o desenvolvimento racional, afetivo, corporal e espiritual dos jovens (Acre, 2021, p. 76).

A transferência para um modelo multifuncional de professor implica uma possível redução de sua autonomia, transformando-o, em certa medida, em um executor de conteúdos pré-definidos. Esse novo papel exige não apenas tempo adicional para planejamento, mas também recursos e formação adequados que possibilitem-lhe desempenhar funções que vão muito além de sua disciplina original. Agora, ele se torna um líder e organizador de experiências educacionais, incorporando práticas que ultrapassam os conteúdos tradicionais. Sem o preparo necessário e o suporte adequado, essas novas responsabilidades podem comprometer seriamente a eficácia dos resultados pedagógicos e a qualidade do ensino.

Outrossim, as mudanças no currículo escolar, por sua vez, revelam desafios estruturais e materiais que impactam diretamente na atuação pedagógica diária docente. A Coordenadora Cristina (nome fictício diferente do apresentado na Tese para não revelar a identidade da participante), em entrevista, observa que a redução da carga horária em componentes obrigatórios, como a Sociologia, forçou os professores a assumirem eletivas ou trilhas para completar sua carga de trabalho. Essa reestruturação no currículo não apenas aumenta a carga



de trabalho, mas também exige que eles desenvolvam múltiplos planejamentos pedagógicos, intensificando ainda mais sua atuação.

Assim, o foco deixa de ser predominantemente em sua disciplina específica e, ao incluir eletivas, o educador é obrigado a criar sequências didáticas que demandam habilidades e experiências para as quais pode não estar preparado. A gestora Cristina destaca a existência de um catálogo com mais de duas centenas de opções de eletivas, que deveriam ser baseadas nos interesses dos estudantes. Contudo, na prática, muitos dependem de sugestões e materiais pré-definidos, o que limita sua autonomia em adaptar o ensino às necessidades locais e aos interesses genuínos dos estudantes, os quais deveriam ser uma prioridade.

Esses "cardápios" de eletivas padronizadas, embora possam facilitar o planejamento em um primeiro momento, também evidenciam uma dependência excessiva de diretrizes externas e uma expropriação do trabalho docente. Essa dependência restringe a capacidade desses profissionais de atuarem de maneira criativa, inovadora e autônoma. Portanto, um currículo fortemente regulado impacta negativamente a prática, levando-os a seguirem modelos prontos e dificultando assim a inovação pedagógica e a adequação às realidades regionais e às necessidades dos estudantes (Bernstein, 1996).

Apesar de documentos oficiais enfocarem a educação democrática e integral, as reformas curriculares muitas vezes contradizem essa visão. O Currículo do Acre (2021) enfatiza a necessidade de se harmonizar a educação às trajetórias estudantis, propondo que os discentes construam projetos de vida baseados em princípios éticos e sustentáveis. Porém, componentes obrigatórios como Língua Espanhola, Projeto de Vida e Oficinas são pré-definidos, sem escolha aos estudantes. Já as eletivas oferecem alguma flexibilidade, permitindo opções em consonância com interesses pessoais, o que personaliza o processo educativo (Acre, 2021).

Nesse contexto, há necessidade de se discutir para quem o "Novo Ensino Médio" é verdadeiramente designado, considerando-se as especificidades das redes escolares. No Acre, por exemplo, 92% das matrículas são na rede pública, com 71% das escolas situadas em áreas rurais (Inep, 2021). Essa realidade exige adaptações que respeitem as demandas locais e promovam equidade.

Para compreender melhor essa realidade multifacetada, o estudo incluiu a investigação em três escolas rurais do Acre: uma escola regular, uma profissionalizante e uma escola indígena. Esse recorte visou apresentar diferentes perspectivas de ensino e, fundamentalmente, entender como as desigualdades estruturais afetam a implementação equânime dos itinerários formativos e as escolhas reais disponíveis para os estudantes.

**Quadro 3 - Recursos e Infraestrutura de três escolas rurais do Acre**

Localidade, Recursos e Infraestrutura	Escola José Maria Rodrigues (EM)	Escola ESC Indígena Txana (EM)	Escola Família Agrícola Jean Pierre Mangan (EM e ETP)
<b>Município</b>	Sena Madureira	Feijó	Acrelândia
<b>Recursos de Acessibilidade</b>	não	não	Corrimão e rampas
<b>Lab. Ciênc. e Inform.</b>	não	não	não
<b>Salas para artes e/ou multiuso</b>	não	não	não
<b>Área para prática esportiva</b>	não	não	não
<b>Equipamento de Som</b>	não	não	não
<b>Equipamento de DVD</b>	não	não	não
<b>Internet para estudantes</b>	não	não	não

Material prática desportiva	não	não	não
Número Matrículas	10	31	102
Sala Professor	não	não	não
Tratamento de Lixo	não	não	sim
Banheiro exclusivo para funcionários	não	não	não
Biblioteca e/ou sala de leitura	não	não	sim
Área verde	não	não	sim
Pátio coberto	não	não	sim
Almoxarifado	não	não	não

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (Inep, 2024).

O Quadro 3 destaca as limitações das três escolas rurais do Acre, ilustrando a dificuldade de implementar Itinerários Formativos - IF em contextos carentes de recursos básicos. A carga horária de 40%, exigida pelo Novo Ensino Médio de 2018, não considerou as particularidades locais e regionais, exacerbando as desigualdades preexistentes no acesso a uma educação de qualidade. A carência de infraestrutura adequada nas escolas rurais, como laboratórios equipados, bibliotecas com acervo atualizado e salas de leitura, já limita o aprendizado e, com a introdução dos IFs sem o devido suporte, essa lacuna tende a aumentar.

Sem recursos físicos e materiais apropriados, fica difícil integrar IF de forma eficaz. O déficit estrutural não apenas reduz oportunidades de aprendizado, assim como perpetua uma lógica de exclusão, negando aos estudantes uma formação justa. Dessa forma, a fragmentação curricular por meio dos IF pode acentuar o ciclo de exclusão em áreas vulneráveis. A análise das condições das escolas rurais do Acre, exemplificada no Quadro 3, é um reflexo de um problema nacional.

Os educadores são cruciais para examinar e responder às realidades locais, ao proporem caminhos que valorizem o trabalho como princípio educativo, promovendo uma formação integral que respeite tanto o desenvolvimento humano quanto as exigências do mundo do trabalho. Em consonância, políticas públicas devem levar em consideração as especificidades locais e fomentar o desenvolvimento sustentável. No Brasil, isso significa reconhecer que um currículo unificado não basta para as distintas realidades regionais e socioeconômicas.

Logo, as reformas curriculares precisam ser acompanhadas de investimentos substanciais em infraestrutura escolar, formação continuada de professores e recursos didáticos diversificados, permitindo a implementação eficaz e equitativa da flexibilidade curricular. Isso implica não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, contudo também a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de agir para a transformação, o que coloca em prática, desse modo, os ideais Gramscianos (1982, 2004, 2007, 2023) sobre a função social da escola e a formação de intelectuais orgânicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos Itinerários Formativos - IF nos currículos escolares do Acre requer uma atenção cuidadosa às especificidades regionais, a fim de superar desigualdades históricas. A reforma educacional deve adotar uma abordagem crítica e inclusiva. No entanto, as contradições presentes nos discursos educacionais evidenciam tensões nas prescrições curriculares, o que demonstra como os currículos podem perpetuar desigualdades ao refletirem pressões sociais e políticas. Nesse contexto, a hegemonia das políticas de ensino muitas vezes favorece a formação

voltada para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

Considerando essa situação, educadores, como intelectuais orgânicos conforme a perspectiva Gramsciana, possuem um potencial significativo para transformar a educação. Eles são capazes de desvelar problemas sociais e propor soluções significativas. Contudo, é crucial que esses profissionais estejam no centro das discussões sobre reformas educacionais. A ausência de apoio e a exclusão de atores-chave do processo educativo geram críticas ao NEM, fato que pode acabar acentuando as condições precárias de ensino e levando à exaustão profissional.

A pesquisa aponta para os desafios enfrentados pela rede pública de ensino do Acre na implementação dos IF, uma realidade que também se observa em outros estados do Brasil. Assim, torna-se essencial a formulação de políticas inclusivas que respeitem as particularidades regionais e culturais, com o objetivo de garantir uma formação emancipatória. Contrariamente, a reforma do Ensino Médio, por meio da BNCC e dos IF, tem exacerbado desigualdades educacionais, o que compromete a ideia de uma educação pública com múltiplas dimensões.

Torna-se necessário um aprofundamento no debate sobre as intenções e os impactos dessa política na formação das juventudes. Durante o terceiro mandato do Presidente Lula, novas discussões sobre o Novo Ensino Médio culminaram na Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024), que introduziu mudanças para 2025. Entre as reformas propostas, destaca-se a redefinição da carga horária mínima: 2.400 horas para a formação geral básica; e 2.100 horas para a formação técnica e profissional, permitindo ampliação da abrangência das áreas de conhecimento da BNCC. Os Itinerários Formativos agora devem ter uma carga mínima de 600 horas, com abordagem de, pelo menos, uma área do conhecimento, com sistemas de ensino responsáveis por assegurar ao menos dois itinerários distintos para que os estudantes possam escolher.

Entretanto, as mudanças introduzidas em novembro de 2024 não solucionaram os problemas estruturais e logísticos existentes, visto ter sido mantida a inadequação da proposta ao contexto brasileiro. As adaptações foram insuficientes para superar esses desafios, evidenciando, dessa maneira, a urgência de uma revisão integrada da política educacional.

Portanto, a implementação dos IF e as reformas associadas à BNCC necessitam de um olhar crítico e abrangente com a participação efetiva daqueles que fazem a educação, destacando-se a consideração de, não apenas os aspectos técnicos, mas também o impacto social e cultural dessas mudanças na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 517, de 4 de dezembro de 1973.** Reestrutura a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <http://app.al.ac.leg.br/legislacao/visualizar/4670> Acesso em: 12 jun. 2025.

ACRE. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre- Itinerários Formativos.** Rio Branco: SEEAC, jun. 2020. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico> Acesso em: 12 jun. 2025.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre: ensino médio.** Rio Branco: SEE, 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 17 set. 2025.

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**. Rio de Janeiro, ANPED, 08 de junho de 2022. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em: 22 jan. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita : mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BADIOU, Alain. ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979.

BERNUSSI, Mariana Medeiros; SCHOR, Adriana. **Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-13102014-170412/>. Acesso em: 17 set. 2025.

BERNSTEIN, Basil Bernard. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.527, de 21 de setembro de 2020**. Institui o Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, DF, 23 set. 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIAC.pdf> Acesso em: 17 set. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n.18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152508>. Acesso em 20 jan 2025.

FETZNER, Andrea Rosana in Fernandes, Claudia (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira . A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218510, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18510.023>. Acesso em: 23 maio 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos** [1910-1920]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Os líderes e as massas**: escritos de 1921 a 1926. São Paulo: Boitempo, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.



INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Histórico ENEM**. Brasília, Inep, 09 set 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 14 set. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/microdados\\_censo\\_escolar\\_2023.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2023.zip). Acesso em: 20 nov. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-37, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfinkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/>. Acesso em: 11 dez 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competencias: ¿qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008. p. 15-58.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 03 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WELLER, Wivian. Juventude, educação e projeto de vida no Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 137-150.

| Submetido em: 01/09/2025

| Aprovado em: 18/09/2025

| Publicado em: 05/12/2025