



## **Desafios e Perspectivas na Implementação dos Itinerários Formativos: a Percepção Docente em Foco**

### **Challenges and Perspectives in the Implementation of Training Itineraries: Focus on Teachers' Perceptions**

Alisson dos Santos Antunes<sup>1</sup>

Rosemberg Ferracini<sup>2</sup>

#### **Resumo**

Este artigo apresenta uma análise qualitativa das percepções de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos, componente central da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A investigação, de caráter exploratório, buscou compreender os desafios, estratégias e perspectivas dos docentes a partir de entrevistas semiestruturadas. Para o desenvolvimento do trabalho foi adotada uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa do tipo estudo de caso múltiplo. O trabalho de campo foi realizado em três escolas pertencentes à rede pública estadual de um mesmo município, selecionadas de forma intencional para representar a diversidade de contextos existentes dentro daquela localidade. Os resultados, organizados em sete eixos temáticos, revelam preocupações significativas quanto à formação docente, à superficialidade e desorganização curricular, à dependência de materiais digitais padronizados, ao desengajamento discente, à precariedade do apoio institucional e ao aprofundamento de desigualdades educacionais. Conclui-se que a efetivação da reforma exige um investimento robusto em formação continuada contextualizada, na valorização da autonomia docente e na construção de um currículo integrado e significativo, alinhado às demandas dos estudantes e à realidade das escolas públicas.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Itinerários Formativos; Formação de Professores; Currículo; Percepção Docente.

#### **Abstract**

This article presents a qualitative analysis of teachers' perceptions of the implementation of Training Itineraries, a central component of the Secondary Education Reform (Law nº 13.415/2017). The exploratory research sought to understand the challenges, strategies, and perspectives of teachers based on semi-structured interviews. A qualitative approach was adopted for the development of the study, characterised as a multiple case study. Fieldwork was carried out in three schools belonging to the state public school system in the same municipality, intentionally selected to represent the diversity of contexts existing within that locality. The results, organised into seven thematic areas of analysis, reveal significant concerns regarding teacher training, superficiality and curricular disorganisation, dependence on standardised digital materials, student disengagement, precarious institutional support, and deepening educational inequalities. It is concluded that the implementation of the reform requires a robust investment in contextualised continuing education, in valuing teacher autonomy and in building an

---

<sup>1</sup> Bolsista de Doutorado do CNPq. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professor de História no Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8398-6295>. E-mail: [alissonantuneshis@gmail.com](mailto:alissonantuneshis@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no curso de Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM). Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-1203-8893>. E-mail: [rosemberggeo@gmail.com](mailto:rosemberggeo@gmail.com)

**Keywords:** High School Reform; Formative Itineraries; Teacher Training; Curriculum; Teacher Perception.

## 1. Introdução

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017<sup>3</sup>, representou uma mudança estrutural profunda na organização da etapa final da Educação Básica brasileira. Seu eixo principal é a flexibilização curricular, operacionalizada por meio da oferta dos Itinerários Formativos, que visam permitir aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em áreas de interesse e desenvolverem os projetos de vida alinhados ao mundo do trabalho e à sociedade (Brasil, 2017).

Contudo, a transição de um modelo tradicional para um modelo flexível que se propõe a ser interdisciplinar impõe desafios complexos à comunidade escolar, em especial aos professores, principais agentes de sua implementação em sala de aula. Este artigo emerge, portanto, da necessidade de analisar as percepções docentes sobre essa implementação, investigando os entraves concretos – como a falta de formação específica e de apoio institucional – e as eventuais potencialidades identificadas por aqueles que operacionalizam a reforma no chão da escola.

O presente estudo tem como objetivo central analisar as percepções e experiências de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos (IFs) no contexto da Reforma do Ensino Médio. A investigação buscou compreender os desafios, estratégias e perspectivas docentes a partir de suas vivências no chão da escola, abarcando dimensões cruciais como a formação, o currículo, os recursos didáticos, o engajamento discente e o apoio institucional." Sugestão para a Seção de Metodologia:

A análise está ancorada em referenciais que discutem a formação docente (Nóvoa, 1992; Gatti, 2010), utilizados para compreender os desafios do desenvolvimento profissional contínuo; a teoria crítica do currículo (Apple, 2006; Silva, 2007), que oferece lentes para analisar as escolhas e tensões no novo desenho curricular; a pedagogia engajada (Hooks, 2013; Gomes, 2012), para iluminar as narrativas sobre motivação e prática docente; e os desafios da

---

<sup>3</sup> A Política Nacional de Ensino Médio foi estabelecida na quarta-feira, 31 de julho, pela Lei n.º 14.945/2024. Essa legislação reorganiza essa etapa de ensino, promove alterações na Lei n.º 9.394/1996 — que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e revoga, de forma parcial, a Lei n.º 13.415/2017, responsável pela reforma do ensino médio.

interdisciplinaridade (Fazenda, 2010; Japiassu, 1976), como chave de leitura para as dificuldades relatadas na integração dos saberes.

Para conduzir esta análise, o presente artigo está organizado da seguinte forma. Na sequência desta introdução, a seção 2 (Metodologia) detalha os procedimentos da pesquisa, descrevendo o desenho do estudo de caso múltiplo, a seleção das escolas e dos participantes, bem como os instrumentos e técnicas de análise utilizados. A seção 3 (Análise e Discussão dos Resultados) apresenta e discute os dados empíricos, estruturados em sete eixos temáticos que desse processo analítico, emergiram do campo: o perfil e a preparação dos professores; uma avaliação do currículo dos IFs; as metodologias e materiais didáticos; a motivação e o engajamento dos alunos; a formação continuada e o apoio institucional; as marcas percebidas da reforma; e, por fim, os desafios e perspectivas futuras. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais conclusões do estudo, articulando as vozes dos docentes com o referencial teórico para tecer uma reflexão crítica sobre os rumos da Reforma do Ensino Médio e a efetiva implementação dos IFs.

Reconhece-se que este estudo possui limitações, notadamente o número reduzido de participantes e o foco em um único município, o que impede generalizações estatísticas. Contudo, os achados oferecem indícios robustos. Pesquisas futuras poderiam ampliar esta investigação, comparando redes de ensino distintas ou analisando a percepção discente em paralelo à docente.

## 2. Metodologia

A abordagem qualitativa foi embasada a partir das proposições de Lüdke e André (1986), que destacam a importância de compreender fenômenos em seu contexto natural, valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos e a descrição densa dos processos educativos. O trabalho de campo foi realizado em três escolas pertencentes à rede pública estadual de um mesmo município, selecionadas de forma intencional para representar a diversidade de contextos existentes dentro daquela localidade. A escolha por múltiplos casos dentro de uma única unidade federativa — o Estado de São Paulo — permitiu analisar como a implementação de uma mesma política educacional, os IFs, se materializa em diferentes contextos escolares se processa em realidades institucionais e comunitárias distintas, mantendo-se constante a diretriz governamental estadual. É importante registrar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição de origem, sob o número de protocolo

(Parecer n.º 6.746.134), garantindo o respeito a todos os preceitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos.

As unidades escolares que compuseram a amostra foram escolhidas com base em dois critérios fundamentais. O primeiro critério buscou capturar a heterogeneidade socioeconômica e territorial do município, selecionando-se uma escola localizada na região central, outra em uma área periférica e uma terceira em uma zona rural, refletindo assim diferentes perfis de comunidade e Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). O segundo critério exigiu que todas as escolas tivessem implementado os IFs há pelo menos um ano letivo completo, assegurando que os gestores e docentes já tivessem experiência prática com os desafios e dinâmicas da nova organização curricular, afastando-se de impressões meramente iniciais. Tendo a coleta de dados realizada no mês de maio de 2024

No que se refere aos participantes, optou-se por uma amostragem intencional, focando nos professores que possuíam a maior carga horária alocada nos IFs dentro de cada escola. O objetivo foi captar as percepções daqueles profissionais com o maior envolvimento prático e cotidiano com a nova proposta, considerados, portanto, informantes privilegiados e portadores de um conhecimento experiencial fundamental para os objetivos da investigação. Reconhece-se que a amostra, composta por três professores, é reduzida e não tem por finalidade garantir representatividade estatística. Todavia, cabe sublinhar que, em pesquisas qualitativas, a validade não decorre do tamanho da amostra, mas da pertinência dos casos escolhidos e da profundidade analítica alcançada. Nesse sentido, autores como Merriam (2009) e Patton (2002) ressaltam que a força da pesquisa qualitativa reside na seleção intencional de casos que melhor possam iluminar o fenômeno investigado, permitindo uma compreensão densa e contextualizada da realidade estudada. Nesse sentido, a seleção de informantes-chave assegurou contato com narrativas densas e consistentes, favorecendo a saturação em torno das categorias investigadas. A opção metodológica privilegia, portanto, o exame minucioso de experiências concretas, permitindo evidenciar contradições, tensões e potencialidades da implementação dos IFs em contextos distintos. O estudo caracteriza-se, assim, como uma investigação qualitativa em profundidade, cujos achados não pretendem ser generalizáveis no sentido estatístico, mas transferíveis a realidades semelhantes, oferecendo subsídios críticos para a reflexão sobre a reforma do ensino médio. Para preservar a identidade dos colaboradores e das instituições, manteve-se o anonimato ao longo do texto, identificando os docentes participantes apenas pelos codinomes Professor I, Professor II e Professor III.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas **semiestruturadas**, conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado que abordava os eixos centrais do estudo. Esse instrumento garantiu que todos os temas de interesse fossem contemplados, ao mesmo tempo em que proporcionou a flexibilidade necessária para que os professores aprofundassem pontos específicos de suas vivências, trazendo nuances e detalhes ricos para a análise. Os dados verbais obtidos foram integralmente transcritos e, posteriormente, organizados em quadros sinóticos para facilitar a visualização e a comparação das respostas. A análise dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo temático-categorial, conforme proposto por Bardin (2016), operacionalizada em três etapas: 1) Pré-análise, com a organização do material e leitura flutuante das transcrições; 2) Exploração do material, envolvendo a codificação sistemática dos depoimentos e a identificação de recortes significativos (unidades de registro); e 3) Tratamento dos resultados e interpretação, que consistiu no agrupamento das unidades codificadas por afinidade semântica, permitindo a categorização do corpus. Desse processo analítico, emergiram sete eixos temáticos (categorias) que estruturaram a discussão dos resultados: o perfil dos professores, uma avaliação do currículo dos IFs, as metodologias e materiais didáticos empregados, a motivação e o engajamento observados nos alunos, a formação continuada e o apoio institucional recebidos, as marcas percebidas da reforma do ensino médio e, por fim, os principais desafios e perspectivas para o futuro. amostragem intencional.

### 3. Análise e Discussão dos Resultados

#### 3.1. Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

O perfil dos docentes entrevistados (Quadro 1) evidencia uma trajetória profissional consolidada, com mais de dez anos de experiência, mas formada em um contexto anterior à reforma. Esta é a primeira grande lacuna identificada: a formação inicial não os preparou para os desafios específicos dos IFs especialmente no que tange à interdisciplinaridade.

**QUADRO 01** - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Formação Inicial	Tempo que atua na área da educação	Percepção da preparação inicial para atuar nos itinerários formativos
Professor I	Masculino	Filosofia	29 anos	“Minha formação inicial foi suficiente para trabalhar com filosofia e sociologia, mas os itinerários são algo



				completamente novo, e não houve suporte específico.”
Professor II	Feminino	Estudos sociais, complementada com geografia e pedagogia.	20 anos	Minha formação inicial não abordava esses desafios. Tive que adaptar minhas práticas com base na experiência e na formação contínua.”
Professor III	Masculino	História, com pós-graduação em gestão escolar	12 anos	“Não me sinto totalmente preparado, pois minha formação inicial não contemplava essa abordagem interdisciplinar.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

O Professor I, embora experiente, salienta a novidade absoluta dos IFs e a falta de suporte. O Professor II relata uma adaptação forçada, baseada na experiência prática e em formações esparsas. Já o Professor III explicita a lacuna deixada pela ausência de uma base interdisciplinar em sua graduação.

Essa percepção encontra eco em Nóvoa (1992), para quem a formação docente frequentemente reproduz métodos tradicionais, tornando-se insuficiente frente a demandas emergentes. A interdisciplinaridade, pedra angular da proposta, é apontada como um desafio central. Fazenda (2010) argumenta que essa prática exige uma mudança de postura do professor, enquanto Japiassu (1976) alerta que, sem estrutura e planejamento, ela pode se tornar uma mera abstração teórica. As narrativas confirmam que a falta de preparo inicial e de condições institucionais adequadas dificulta sobremaneira a integração pretendida pela reforma.

Todos os docentes convergem na defesa da formação continuada como ferramenta indispensável, corroborando Gatti (2010) ao defender que esta deve ser dinâmica e adaptada ao contexto histórico-social. A implementação dos IFs não é apenas uma reorganização curricular, mas demanda um investimento massivo em programas de formação que articulem teoria e prática de forma permanente.

### 3.2. Currículo dos Itinerários Formativos: entre a superficialidade e a desconexão

As percepções dos professores sobre o currículo implementado (Quadro 2) são críticas e apontam para problemas de fundo em sua concepção e execução.

**QUADRO 02** - Percepções dos professores sobre o currículo dos IFs

Participantes	Percepções
Professor I	“O currículo dos itinerários é raso e desorganizado. Há um empobrecimento muito grande em comparação com as disciplinas da base.” “Os alunos não têm interesse nos temas dos itinerários, e isso é reflexo de um currículo mal planejado.”
Professor II	“O currículo tem potencial, mas os temas precisam de maior profundidade. Há uma desconexão entre o que é ensinado nos itinerários e as demandas dos vestibulares e do mercado de trabalho. ” “Temas culturais engajam mais, mas ainda faltam ajustes significativos.”
Professor III	“O currículo aborda temas importantes, como história da África e cidadania, mas de forma superficial. Poderíamos explorar esses temas de forma mais significativa.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Os termos “raso”, “desorganizado” e “superficial” predominam nas avaliações, sinalizando um processo de esvaziamento de conteúdos que parece ser inerente à implementação dos IFs nesta realidade. O Professor I fala em “empobrecimento” em relação ao núcleo comum, enquanto o Professor II aponta uma “desconexão” com as demandas do vestibular e do mercado, criando um dilema prático para o aluno que vê no Ensino Médio uma porta de entrada para a universidade. Este esvaziamento, no entanto, vai além da quantidade; trata-se de uma perda de densidade epistêmica e relevância social. A crítica do Professor III é crucial ao exemplificar que temas fundamentais para uma educação antirracista e cidadã, como a história da África, são tratados de modo raso, esvaziando-se assim de seu potencial transformador. Esse fenômeno não é neutro: um currículo esvaziado de conhecimentos robustos e críticos falha em instrumentalizar os estudantes para uma leitura de mundo complexa, podendo, inadvertidamente, reproduzir desigualdades ao negar o acesso a ferramentas intelectuais poderosas.

Essa crítica dialoga diretamente com hooks (2013), para quem a educação deve ser uma prática de liberdade, e com Gomes (2012), que vê no ensino da história e cultura afro-brasileira uma chance de descolonizar os currículos. A superficialidade relatada pelos professores esvazia essa oportunidade. Sob a ótica de Apple (2006), o currículo é um “campo de poder”; a forma desorganizada e superficial como os IFs têm sido implementados pode, inadvertidamente, reproduzir desigualdades ao não oferecer um conhecimento robusto e crítico a todos os estudantes.

Portanto, o problema vai além da seleção de conteúdos. É uma questão de profundidade, de relevância e de poder. Cabe ao professor, como intelectual transformador (hooks, 2013)

### 3.3. Metodologias e Materiais Didáticos: A Tirania da Plataformização digital

A análise revela uma tensão palpável entre a imposição de recursos digitais padronizados e a autonomia pedagógica do professor. O sistema de ranqueamento escolar, que avalia as escolas com base em provas bimestrais digitais alinhadas a esses materiais, é o motor dessa pressão (Quadro 3).

**QUADRO 03** - Percepções dos professores sobre o uso de slides padronizados e plataformas digitais

Participante	Resposta:
Professor I	“Os slides e plataformas são engessados e de baixa qualidade. Há um excesso de conteúdos mal elaborados.” “A dependência de tecnologia, como a plataforma Me Salva, limita a autonomia docente e prejudica o aprendizado.”
Professor II	“Os materiais digitais precisam de tratamento didático. Muitas vezes, o conteúdo apresentado não se adapta à realidade da sala de aula.” “Faço o possível para utilizar metodologias ativas, mas a falta de tempo e suporte limita a eficácia.”
Professor III	“A dependência de plataformas digitais e a falta de materiais físicos prejudicam a qualidade do ensino. As metodologias ativas são difíceis de implementar devido à carga de conteúdos.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Os professores criticam veementemente a baixa qualidade e o caráter “engessado” dos slides e plataformas como o “Me Salva”. Esta dependência tecnológica, longe de ser uma escolha pedagógica, é uma imposição burocrática que “limita a autonomia docente”, como afirma o Professor I. O Professor II tenta resistir utilizando metodologias ativas, mas esbarra na falta de tempo e suporte. O Professor III associa a dependência digital à piora na qualidade do ensino.

Esse cenário ilustra a crítica de Cuban (2001): a tecnologia, por si só, não transforma a educação; frequentemente, serve apenas para digitalizar métodos tradicionais e inadequados. A lógica do ranqueamento transforma o professor em um executor passivo de um material que não dialoga com sua realidade, contradizendo Freire (1996), para quem não há docência sem discência.



Além disso, há uma falsa premissa sobre o letramento digital. A ideia de que os alunos, por serem “nativos digitais”, dominam essas ferramentas para fins educacionais é desmentida pela prática. Como observa Buckingham (2023), o letramento digital crítico é uma habilidade que deve ser ensinada, não inata. A falta de formação para professores e alunos sobre o uso crítico dessas ferramentas as torna ineficazes e excludentes.

A tecnologia poderia potencializar o diálogo e a aprendizagem ativa, mas, no modelo atual, tornou-se uma barreira à autonomia e à criatividade pedagógica. Este fenômeno vai além de uma mera inadequação técnica, configurando-se no que Barbosa e Alves (2023) identificam como a plataformização da educação. Trata-se de um processo no qual a lógica operacional das plataformas digitais — com sua padronização, escalabilidade e coleta de dados — subordina os processos pedagógicos, tornando-os homogêneos e controláveis. Dessa forma, a promessa de inovação e flexibilidade dos IFs é, na prática, capturada por uma dinâmica que expande a privatização e impõe uma padronização rígida por meio de pacotes digitais, esvaziando a proposta curricular de seu potencial singularidade e criticidade.

### 3.4. Motivação e Engajamento dos Alunos: O Divórcio entre a Proposta e a Percepção Discente

Os relatos dos professores (Quadro 4) indicam um descompasso entre a intenção de engajar os alunos através dos IFs e a realidade percebida em sala de aula.

**QUADRO 04** - Percepções dos professores sobre a motivação e o engajamento dos alunos, especialmente quando se comparam as disciplinas da base com os IFs

Participantes	Respostas
Professor I	“Os alunos demonstram menos motivação nos itinerários em comparação às disciplinas da base, que são vistas como mais relevantes para o vestibular.” “A tecnologia não tem sido eficaz para engajar os alunos, pois eles usam o celular para fins não educativos.”
Professor II	A motivação varia. No período integral, os alunos são mais interessados. No noturno, chegam cansados e desmotivados.” “Temas culturais, como doramas e K-pop, conseguem engajar os alunos, mas muitos ainda não entendem o objetivo dos itinerários.”
Professor III	“Os alunos estão mais motivados nas disciplinas da base. Nos itinerários, a falta de conexão com as demandas do vestibular impacta o engajamento.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Há um consenso dos participantes: os alunos demonstram maior motivação nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebidas como mais relevantes para o vestibular. A “falta de conexão com as demandas do vestibular” (Prof. III) é um fator decisivo de desengajamento. Isso revela que, para os estudantes, a função pragmática do Ensino Médio — especialmente aquela associada à preparação para o ingresso no ensino superior — ainda se sobrepõe à proposta de formação integral e personalizada prevista nos IFs. É importante ressaltar, contudo, que o Ensino Médio possui um papel formativo mais amplo, que não se limita ao caráter propedêutico, mas envolve o desenvolvimento de competências, valores e aprendizagens significativas para a vida em sociedade. Essa perspectiva, presente nas diretrizes curriculares nacionais, reforça que a etapa deve articular formação geral, desenvolvimento humano e projeto de vida, e não apenas orientar-se pela continuidade dos estudos.

Fatores contextuais, como o cansaço dos alunos do período noturno (Prof. II), também influenciam drasticamente a motivação. Estratégias pontuais de engajamento, como utilizar temas da cultura pop (dramas, K-pop), funcionam, mas são insuficientes para reverter uma desmotivação de fundo, causada pela desarticulação curricular e pela falta de clareza sobre os objetivos dos IFs.

A tecnologia, por sua vez, mostrou-se ineficaz para engajar por si só. O uso do celular para “fins não educativos” (Prof. I) é um sintoma de que a ferramenta foi inserida sem uma estratégia pedagógica clara. Conforme Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), a tecnologia só promove engajamento quando integrada de modo significativo ao planejamento pedagógico. A mera digitalização de conteúdos, como criticado anteriormente, não é capaz de engajar os estudantes

### 3.5. Formação Continuada e Apoio Institucional: O Elo Faltante

A implementação bem-sucedida de qualquer depende criticamente do suporte oferecido aos professores. Neste aspecto, as narrativas (Quadro 5) são unânimes em apontar uma grave lacuna.

**QUADRO 05** - Percepções dos professores sobre formação continuada e apoio institucional

Participantes	Respostas
Professor I	“Faltam formações específicas. As poucas oferecidas são insuficientes para lidar com os desafios dos itinerários.”

	“O apoio institucional é precário, o que sobrecarrega ainda mais os professores.”
Professor II	“O Estado lançou iniciativas como o Multiplica, mas nem todos os professores têm acesso. Precisamos de formações mais práticas e frequentes.” “A falta de suporte afeta diretamente a autonomia docente.”
Professor III	“O apoio institucional é limitado. Nunca participei de formações específicas para os itinerários, e isso dificulta a adaptação.” “Sinto que minha experiência é o principal recurso para lidar com esses desafios.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

A análise das falas revela um cenário de fragilidade no suporte à implementação da reforma. A afirmação do Professor I de que as formações são "insuficientes para lidar com os desafios" e que o apoio é "precário" aponta para uma desconexão entre a oferta formativa e as demandas reais da prática docente. Esta percepção se agrava quando consideramos os obstáculos concretos de acesso: a dificuldade de conciliar horários com jornadas fragmentadas em múltiplas escolas e a indisponibilidade de vagas, que tornam o acesso um privilégio para poucos.

O Programa Multiplica configura-se como uma iniciativa de formação continuada em modelo EaD, baseada na estratégia de formação em pares, na qual um tutor orienta grupos de professores por meio de videoconferências para análise e discussão de materiais digitais padronizados da Secretaria de Educação. No entanto, sua operacionalização esbarra em obstáculos concretos: a oferta limitada de vagas, a dificuldade de conciliação horária para docentes com jornadas fragmentadas em múltiplas escolas, e a exigência de participação em ambientes escolares muitas vezes inadequados – com infraestrutura precária de internet, ambientes ruidosos e a obrigatoriedade de câmeras abertas, que desconsideram as condições reais de trabalho. Essa desconexão entre o desenho do programa e a realidade das escolas acaba por transformar uma proposta teoricamente colaborativa em mais um elemento de sobrecarga, aprofundando o divórcio entre a formação oferecida e as necessidades práticas dos professores na implementação dos IFs.

A fala da Professora II sobre o programa Multiplica - "nem todos os professores têm acesso" - ganha profundidade quando contextualizada com essas barreiras logísticas. A formação continuada, nessas condições, deixa de ser um direito profissional e transforma-se em um recurso escasso, aprofundando desigualdades no interior da categoria docente. Esta lógica contradiz o princípio defendido por Gatti (2010) de que a formação deve ser acessível e contextualizada, preparando os professores para os desafios concretos de sua prática.

A declaração do Professor III de que "nunca participou de formações específicas" exemplifica as consequências desse acesso restrito. Sua afirmação de que a "experiência é o principal recurso" para lidar com os desafios revela uma estratégia individual de superação na ausência de suporte coletivo. Esta situação configura o que Gatti, Barreto e André (2011) identificam como desprofissionalização, onde o docente é levado a substituir, com seu capital individual, a falta de políticas de apoio estruturadas.

As condições inadequadas para participação - como a exigência de manter câmeras abertas em ambientes escolares com infraestrutura precária - aprofundam o distanciamento entre a concepção das formações e a realidade das escolas. Esta desconexão corrobora a percepção dos professores de que "a falta de suporte afeta diretamente a autonomia docente", como afirma a Professora II, evidenciando como a precariedade do apoio institucional limita a capacidade de atuação profissional.

### 3.6. Marcas da Reforma do Ensino Médio: ampliando o abismo educacional?

A visão dos professores sobre os impactos globais da reforma (Quadro 6) é profundamente crítica e alerta para um risco central: o aprofundamento das desigualdades.

**QUADRO 06** - Percepção dos professores sobre o empobrecimento do currículo. Relação com as avaliações externas Prova Paulista, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM)

Participantes	Respostas
Professor I	"A reforma empobreceu o currículo. As disciplinas da base e os itinerários foram prejudicados, e isso aumentou o abismo entre a escola pública e a particular."
Professor II	"Não sou contra mudanças, mas a reforma precisa ser reorganizada. Muitos alunos preferem o modelo tradicional, que era mais alinhado às avaliações externas."
Professor III	"A reforma trouxe mudanças significativas, mas a falta de alinhamento entre os itinerários e as demandas do ENEM é um grande problema."

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Os relatos dos professores apontam para diferentes dimensões dos impactos percebidos da reforma. O Professor I articula de forma direta a noção de empobrecimento curricular e suas consequências sociais, enfatizando o aumento do "abismo" entre redes pública e privada. Esta percepção encontra ressonância em análises como as de Bugs, Tomazetti e Oliari (2020), que discutem como processos de flexibilização curricular podem aprofundar desigualdades educacionais existentes.

A Professora II, ainda que se declare aberta a mudanças, sinaliza um descompasso percebido pelos alunos, que veem mais valor no modelo anterior devido ao seu alinhamento com os exames externos. Esta observação revela uma tensão prática entre os objetivos da reforma e as demandas do sistema de avaliação que orienta o projeto de vida de muitos estudantes.

O Professor III corrobora essa visão ao apontar o desalinhamento com o ENEM como um "grande problema", indicando que a desconexão entre os IFs e os mecanismos de acesso ao ensino superior constitui um desafio central na implementação da reforma. Esta percepção dialoga com a discussão de Apple (2006) sobre como políticas curriculares podem gerar contradições entre propostas inovadoras e mecanismos tradicionais de seleção e certificação.

As narrativas convergem para a percepção de que a reforma tem produzido impactos significativos na organização curricular e nas dinâmicas escolares, com reflexos nas desigualdades educacionais e nos processos de preparação para o ensino superior.

### 3.7. Desafios e Perspectivas para o Futuro: Caminhos para uma Implementação Significativa

Diante desse cenário complexo, os professores apontam os principais desafios e sugerem caminhos (Quadro 7).

**QUADRO 07** - Percepções dos professores sobre os principais desafios enfrentados por eles enfrentados e sugestões para melhoria dos IFs e do suporte docente

Participantes	Respostas
Professor I	“O maior desafio é lidar com a sobrecarga de conteúdos e a falta de autonomia. Precisamos de materiais melhores e mais liberdade para adaptar o ensino.”
Professor II	“A principal dificuldade é engajar os alunos e lidar com a falta de formação. O Estado deve investir em formações práticas e ajustar o currículo.”
Professor III	“O desafio é implementar um ensino significativo com recursos limitados. Para o futuro, precisamos de mais investimento em formação e alinhamento do currículo.”

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

As falas revelam desafios que perpassam diferentes dimensões do trabalho docente. O Professor I identifica como principais obstáculos a "sobrecarga de conteúdos" e a "falta de autonomia", defendendo a necessidade de "materiais melhores" e "mais liberdade para adaptar o ensino". Esta percepção dialoga com a discussão de Freire (1996) sobre a autonomia como condição para uma prática educativa significativa.



A Professora II centra sua análise nas dificuldades de "engajar os alunos" e na "falta de formação", propondo que o Estado invista em "formações práticas" e promova ajustes curriculares. Esta defesa por formações mais aderentes à realidade da sala de aula encontra eco em Gatti (2010), que enfatiza a importância da formação continuada contextualizada para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

O Professor III sintetiza o desafio como a implementação de "um ensino significativo com recursos limitados", apontando para a necessidade de "mais investimento em formação e alinhamento do currículo". Esta percepção remete à discussão de Nóvoa (1992) sobre as condições materiais e formativas necessárias para o exercício qualificado da docência.

As perspectivas de futuro apresentadas pelos professores centram-se em demandas por melhorias concretas: qualificação dos materiais didáticos, ampliação da autonomia docente, investimento em formação continuada de caráter prático e busca por maior alinhamento curricular. Essas sugestões refletem uma busca por condições mínimas para implementação da reforma dentro dos constrangimentos existentes, indicando caminhos para uma atuação docente mais significativa nos IFs.

#### 4. Considerações Finais

Em leitura do trabalho o leitor perceberá que o estudo teve como objetivo central analisar as percepções e experiências de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos (IFs) no contexto da Reforma do Ensino Médio. A investigação buscou compreender os desafios, as estratégias e as perspectivas docentes a partir de suas vivências no cotidiano escolar, abrangendo dimensões cruciais como a formação, o currículo, os recursos didáticos, o engajamento discente e o apoio institucional.

A análise integrada das sete categorias, derivadas das percepções dos professores entrevistados, evidencia que os desafios na implementação dos IFs transcendem falhas pontuais. O conjunto de precariedades identificado — da formação inicial inadequada e continuada insuficiente (Professores I, II e III) ao currículo percebido como "raso" e "desorganizado", da dependência de tecnologias engessadas que limitam a autonomia (Professor I) ao desengajamento discente associado à desconexão com o vestibular (Professores I e III) — forma um circuito de contradições. Este circuito sugere que os problemas são sistêmicos, apontando para o caráter estrutural da reforma e sua inscrição em um projeto político-econômico mais amplo.

As considerações finais desta análise, portanto, partem da síntese desses achados empíricos para situar a experiência concreta no interior das disputas mais amplas sobre a escola pública. A percepção unânime dos docentes — que revela um abismo entre a teoria flexível da reforma e uma prática marcada pelo esvaziamento curricular, pela precarização do trabalho e pela ausência de suporte — não parece ser um mero acidente de percurso. Ela se apresenta como a expressão localizada de uma reforma que opera uma profunda reorientação da função social do Ensino Médio.

A falácia central, exposta nas vozes dos professores, reside na pretensa neutralidade da flexibilização. Na prática observada, a flexibilidade se traduziu em um empobrecimento do conhecimento — tal como explicitado na crítica à superficialidade de temas fundamentais como história da África (Professor III). Nesse movimento, opera-se uma seletividade curricular classista: o conhecimento profundo e crítico é substituído por um pacote de "competências" úteis para uma inserção subalterna no mercado de trabalho. A queixa recorrente dos alunos, que percebem os IFs como menos relevantes por não se alinharem aos vestibulares (Professores I e III), é sintomática desse deslocamento: a escola pública é pressionada a abandonar sua já frágil função propedêutica e crítica em favor de um adestramento para um mercado de trabalho cada vez mais precário.

A materialidade dessa opção fica explícita na questão dos recursos. A imposição de plataformas digitais padronizadas e de baixa qualidade — criticadas por todos os docentes por seu caráter "engessado" — não é um equívoco, mas uma escolha política. Trata-se da submissão do processo educativo à lógica do capital, que vê na educação um mercado para a venda de softwares e pacotes didáticos. A formação continuada insuficiente e desconectada (evidenciada pelo relato do Professor III, que nunca participou de uma formação específica) segue a mesma lógica, transformando o professor em consumidor passivo de "soluções" prontas, esvaziando sua capacidade de criação e resistência.

Dessa forma, conclui-se que a suposta "autonomia" oferecida pela reforma é uma quimera dentro de uma estrutura que mantém intacto o controle centralizado via avaliações padronizadas e materiais didáticos homogeneizantes. A verdadeira autonomia, demandada indiretamente pelos professores quando reivindicam "mais liberdade para adaptar o ensino" (Professor I) e "formações mais práticas" (Professor II), exigiria o inverso: investimento massivo, redução da razão aluno/turma, tempo remunerado para planejamento coletivo e recursos tecnológicos como ferramentas a serviço de um projeto pedagógico local.

Portanto, o quadro problemático descrito pelos docentes neste estudo não é um déficit técnico a ser sanado com ajustes. Ele é a manifestação de uma contradição política fundamental: a impossibilidade de conciliar uma retórica de educação libertadora com uma prática gerencial que submete a escola à racionalidade do mercado. A saída, assim, não está em otimizar a aplicação desta reforma, mas em contestar suas bases. O caminho para um Ensino Médio verdadeiramente significativo, ecoando as necessidades expressas pelos professores e pelos estudantes, passa por uma resistência organizada que dispute o projeto de escola pública, reafirmando seu caráter de direito social e bem comum contra sua conversão em mercadoria.

## Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, L. N.; ALVES, M. A. Plataformização da educação: a subordinação do pedagógico ao digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-18, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BUGS, R. D.; TOMAZETTI, E. M.; OLIARI, J. R. A reforma do ensino médio: flexibilização curricular e aprofundamento das desigualdades educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 87-107, 2020.
- BUCKINGHAM, D. O mito dos nativos digitais. In: BUCKINGHAM, D. (Org.). **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escola**. Campinas: SP: Unicamp, 2023. p. 15-31.
- COSTA, M. V. Novas tendências e caminhos na formação contínua de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 136-147, 2007.
- CUBAN, L. **Oversold and Underused: computers in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2010.
- FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 145, p. 651-679, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.