

Identidade docente e itinerários formativos: Reflexões a partir do discurso de professores de uma escola em Itaú - RN

Teaching Identity and Formative Itineraries: Reflections Based on the Discourse of Teachers from a School in Itaú – RN

Identidad docente e itinerarios formativos: Reflexiones a partir del discurso de profesores de una escuela en Itaú – RN

Ciro José Fernandes Silva 
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros – RN, Brasil.
josefeciro@gmail.com

Hermenegildo Moreira da Costa Neto 
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.
euherme7@gmail.com

Iandra Fernandes Caldas 
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros – RN, Brasil.
iandrafernandes@uern.br

Maria Roberta de Alencar Oliveira 
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros – RN, Brasil.
mariaroberta@uern.br

Recebido em 05 de janeiro de 2026
Aprovado em 13 de janeiro de 2026
Publicado em 13 de março de 2026

RESUMO

Este artigo tem como foco a relação entre a identidade docente e os itinerários formativos no contexto do Novo Ensino Médio. O objetivo central é compreender como professores da rede pública estadual percebem a representação de sua identidade profissional nos itinerários e de que maneira a formação inicial contribuiu para sua atuação nesse novo arranjo curricular. Adota-se uma abordagem qualitativa, com base na Análise de Discurso de orientação bakhtiniana, centrada nas categorias de polifonia e interdiscursividade. Os dados foram coletados por meio de questionário digital com perguntas abertas, aplicado a docentes de uma escola do município de

Itaú/RN. Os resultados indicam que, embora alguns professores reconheçam espaço para inovação e reinvenção profissional, outros apontam fragilidades na formação inicial, dificuldade com a interdisciplinaridade e esvaziamento dos conteúdos escolares. Observou-se que a identidade docente é tensionada pelas exigências dos itinerários formativos, especialmente diante das lacunas formativas e dos desafios impostos pela reforma educacional. Conclui-se que os discursos docentes refletem múltiplas vozes e sentidos, revelando tanto adesão quanto resistência à lógica que orienta o Novo Ensino Médio, e apontam a necessidade de maior investimento em formação continuada e condições adequadas para o exercício docente.

Palavras-chave: Identidade docente; Itinerários formativos; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This article focuses on the relationship between teaching identity and formative itineraries within the context of the New High School in Brazil. The main objective is to understand how public school teachers perceive the representation of their professional identity in the itineraries and how their initial training contributed to their practice in this new curricular structure. A qualitative approach was adopted, guided by Bakhtinian Discourse Analysis, with emphasis on the categories of polyphony and interdiscursivity. Data were collected through a digital questionnaire with open-ended questions, applied to teachers from a public school in the municipality of Itaú/RN. The results show that while some teachers recognize opportunities for innovation and professional reinvention, others point out weaknesses in initial training, challenges related to interdisciplinarity, and a perceived lack of academic content. It was observed that teaching identity is often strained by the demands of the formative itineraries, especially in light of training gaps and the challenges posed by the educational reform. The study concludes that teachers' discourses reflect multiple voices and meanings, revealing both adherence to and resistance against the logic that underpins the New High School, and highlight the need for greater investment in continuing education and better working conditions.

Keywords: Teaching identity; Formative itineraries; New High School.

RESUMEN

Este artículo tiene como foco la relación entre la identidad docente y los itinerarios formativos en el contexto del Nuevo Bachillerato en Brasil. El objetivo principal es comprender cómo los profesores de la red pública estatal perciben la representación de su identidad profesional en los itinerarios y de qué manera la formación inicial contribuyó a su actuación en esta nueva estructura curricular. Se adopta un enfoque cualitativo, basado en el Análisis del Discurso de orientación bajtiniana, con énfasis en las categorías de polifonía e interdiscursividad. Los datos fueron recolectados

mediante un cuestionario digital con preguntas abiertas, aplicado a docentes de una escuela pública del municipio de Itaú/RN. Los resultados indican que, aunque algunos profesores reconocen espacios para la innovación y la reinversión profesional, otros señalan fragilidades en la formación inicial, dificultades con la interdisciplinariedad y vaciamiento de los contenidos escolares. Se observó que la identidad docente se ve tensionada por las exigencias de los itinerarios formativos, especialmente ante las lagunas formativas y los desafíos impuestos por la reforma educativa. Se concluye que los discursos docentes reflejan múltiples voces y sentidos, revelando tanto adhesión como resistencia a la lógica que orienta el Nuevo Bachillerato, y apuntan a la necesidad de mayor inversión en formación continua y condiciones adecuadas para el ejercicio docente.

Palabras clave: Identidad docente; Itinerarios formativos; Nuevo Bachillerato.

Introdução

O arcabouço das mudanças no ensino médio brasileiro começou a tomar forma a partir do ano de 2016 através da publicação da Medida Provisória 746/16 que instituiu, como uma das suas principais alterações, os Itinerários Formativos (IF) como sendo um componente curricular relevante desta etapa de ensino (Brasil, 2016). Ato contínuo, em fevereiro de 2017, a medida provisória foi convertida em lei e promulgada sob o número 13.415 de 2017 alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dando início ao que viria ser conhecido como “novo ensino médio” (Silva; Crispino; Melo, 2025).

A reforma do Ensino Médio subdividiu a matriz curricular em Formação Geral Básica (FGB), referenciada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), e em Itinerários Formativos, que seria a parte diversificada do currículo, sendo formado pelo difícil malabarismo entre a relevância da temática para o contexto local, a possibilidade de oferta deste itinerário pelo sistema de ensino e o interesse pessoal de cada aluno em cursá-lo. Em novembro de 2018, o Ministério da Educação atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNs) de forma a tornar viável a implementação do novo currículo. Neste documento ficou determinado que os IFs seriam organizados por eixos estruturantes, quais sejam: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Sendo o objetivo destes o de aprofundar o conhecimento para o prosseguimento dos estudos ou para resolução de problemas específicos para o trabalho (BRASIL, 2018).

A partir da análise da carga horária destinada aos FGB e aos IF é possível inferir que houve uma clara predileção aos Itinerários Formativos em relação à Formação Geral Básica, uma vez que a lei limitou a carga horária da FGB para até 1.800 horas enquanto que os IF ficariam responsáveis por integralizar as outras 1.200 horas obrigatórias para conclusão desta etapa de ensino. Esta flexibilização curricular,

outrora vendida como a solução para evasão escolar, fora criada de forma vertical e centralizada gerando uma série de reivindicações por diversos setores da sociedade civil, como os profissionais da educação e os próprios alunos secundaristas, contrárias às mudanças impostas por ela (Ferretti, 2018).

No que se refere à identidade docente, a entendemos como um processo contínuo de construção ao qual os professores estão submetidos ao longo de toda a vida. Esse percurso tem início na formação escolar, atravessa a constituição de valores e crenças pessoais e se aprofunda na formação acadêmica durante a licenciatura. No entanto, não se encerra aí: trata-se de um processo que se prolonga por toda a trajetória profissional (Iza et al., 2014).

Além disso, defendemos que essa identidade vai se construindo a partir de um Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), compreende este como um processo formativo que se dá por meio de uma busca constante e autônoma, sem depender exclusivamente da oferta externa. Trata-se de um movimento que parte da iniciativa dos próprios docentes e se constrói como um *continuum* de desenvolvimento, orientado pelas necessidades e interesses que emergem da prática educativa (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024)

O objetivo desta pesquisa é compreender como os(as) docentes percebem a representação de sua identidade profissional nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e de que maneira a formação inicial contribuiu para sua prática docente nesse novo contexto. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada pela Análise de Discurso na vertente bakhtiniana, com foco nas categorias de polifonia e interdiscursividade. Os dados foram coletados por meio de um formulário digital com perguntas abertas e aplicados a professores do Ensino Médio em uma escola pública de Itaú/RN. As análises buscaram compreender as múltiplas vozes presentes nos discursos sobre a identidade docente nos itinerários formativos. Todos os princípios éticos foram rigorosamente respeitados.

Dessa forma, quanto à organização do artigo, iniciamos com uma discussão teórica sobre a identidade docente, ancorada em Costa Neto, Pessoa e Caldas (2024), Iza et al. (2014). Em seguida, abordamos os itinerários formativos com base em referenciais que nos ajudam a compreender as trajetórias dos professores ao longo de sua formação. Na segunda parte, detalhamos a metodologia adotada na pesquisa, explicando os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, apresentamos os resultados e discussões, nos quais analisamos os discursos de professores de uma escola do município de Itaú/RN, confrontando-os com os aportes teóricos que fundamentam este estudo.

Da identidade docente aos itinerários formativos: Embates e reflexões

O arcabouço das mudanças no ensino médio brasileiro começou a tomar forma a partir do ano de 2016 através da publicação da Medida Provisória 746/16 que instituiu, como uma das suas principais alterações, os Itinerários Formativos (IF) como

sendo um componente curricular relevante desta etapa de ensino (Brasil, 2016). Ato contínuo, em fevereiro de 2017, a medida provisória foi convertida em lei e promulgada sob o número 13.415 de 2017 alterando assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dando início ao que viria ser conhecido como “novo ensino médio” (Silva; Chrispino; Melo, 2025).

A reforma do Ensino Médio subdividiu a matriz curricular em Formação Geral Básica (FGB), referenciada na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), e em Itinerários Formativos, que seria a parte diversificada do currículo, sendo formado pelo difícil malabarismo entre a relevância da temática para o contexto local, a possibilidade de oferta deste itinerário pelo sistema de ensino e o interesse pessoal de cada aluno em cursá-lo. Esta flexibilização curricular, outrora vendida como a solução para evasão escolar, fora criada de forma vertical e centralizada gerando uma série de reivindicações por diversos setores da sociedade civil, como os profissionais da educação e os próprios alunos secundaristas, contrárias às mudanças impostas por ela (Ferretti, 2018).

É possível inferir que houve uma clara predileção aos Itinerários Formativos em relação à Formação Geral Básica, uma vez que a lei limitou a carga horária da FGB para até 1.800 horas enquanto que os IF ficariam responsáveis por integralizar as outras 1.200 horas obrigatórias para conclusão desta etapa de ensino. Além disso, a lei também realocou os componentes de educação física, arte, sociologia e filosofia para uma nova categoria denominada de “estudos e práticas” e estabeleceu a obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e de matemática (BRASIL, 2017).

À medida que a reforma trouxe a redução da obrigatoriedade de diversas matérias e a redução de suas respectivas cargas horárias foram prejudicadas no Direito ao acesso aos conhecimentos e, conseqüentemente, à formação integral do jovem educando (Silva; Oliveira, 2023).

A reforma do ensino médio da maneira como foi implementada, ou seja, alinhada à perspectiva neoliberal esvazia o currículo na busca por uma flexibilização de conhecimentos alinhados aos interesses do capital não atende uma formação humana integral (Ramos, Paranhos; 2022).

Essa mudança paradigmática, oriunda de algumas políticas públicas curriculares que vêm ganhando fôlego e espaço na sociedade brasileira, nas quais o conhecimento pragmático aplicado à resolução de problemas cotidianos é enaltecido em detrimento aos demais saberes, minimiza a verdadeira concepção da função da escola que é a de socializar o saber sistematizado a fim de emancipar os sujeitos (Duarte, 2020).

A identidade docente é uma construção complexa e dinâmica, marcada por um caminho formativo diverso e um contexto sociopolítico e ideológico que não se constrói à parte do sujeito que escolhe ser professor, mas está totalmente ligado com ele (Marcelo, 2009). Ao considerar que o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, percebe-se que ser professor envolve uma constituição subjetiva atravessada por crenças, valores, emoções e memórias (Dias *et al.*, 2020). Essa identidade não é estanque nem previamente definida, mas se desenvolve ao longo da vida, sendo constantemente (re)elaborada, (re)construída diante dos desafios da

profissão, das interações escolares e das transformações da sociedade.

Nos contextos atuais, marcados por reformas e políticas educacionais interessadas na manutenção da ordem social vigente, baseada na lógica neoliberal e da dominação da subjetividade como forma de controle social, parece não haver espaço para o desenvolvimento da criticidade (Trevisol; Almeida, 2019). Tal crise, como apontam os estudos, revela a fragilidade de um modelo de formação que muitas vezes negligencia a dimensão subjetiva e a complexidade do trabalho docente. Nesse cenário, torna-se imprescindível reconhecer o professor como sujeito ativo, capaz de refletir, opinar e agir na realidade para transformá-la. Desta maneira:

Necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional. E a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que assegure o compromisso do respeito ao direito que os alunos têm de aprender (Marcelo, 2009, p. 111).

Ou seja, necessitamos de professores que sejam esses agentes transformadores, construtores de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico nos sujeitos.

A constituição da identidade docente também está fortemente associada à formação inicial e continuada. Os cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que oferecem fundamentos teóricos, precisam promover espaços de escuta, troca e construção coletiva, valorizando os saberes prévios e as histórias de vida dos futuros professores. Iza *et al.* (2014) associa que esses espaços são privilegiados ou não no currículo, enquanto território de disputa na formação docente. É nesse entrelaçamento entre aquilo que é ofertado na formação inicial e continuada e as reais necessidades expostas pelos professores que sinalizam se o processo formativo favorece um desenvolvimento profissional que implique em uma identidade crítica.

Com isso, percebemos que o processo formativo ao longo da vida de um professor é algo que não depende somente da oferta externa de formação. Logo, compartilhamos da lógica do Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, que se refere a:

[...] um processo intencional que vai além da simples aquisição de conhecimentos. Esse movimento consciente impulsiona o crescimento e a melhoria da prática docente, promovendo o aperfeiçoamento individual e social na qual o docente se insere (Costa Neto; Pessoa; Caldas, 2024, p. 476).

Com isso, fica evidente que a constituição da identidade docente não se resume ao acúmulo de saberes técnicos, mas envolve um percurso formativo pautado pela intencionalidade e pela reflexão crítica sobre a prática. Trata-se de um movimento constante de (re)construção, como vimos argumentando, no qual os professores se colocam em busca de evoluir tanto em sua prática profissional como também em sua individualidade enquanto sujeitos sociais.

Ademais, também podemos pensar a identidade docente à luz da

epistemologia da complexidade, conforme propõe Morin, e da subjetividade a partir de González Rey, implica assumir que esse processo não se dá de forma linear ou previsível, mas é atravessado pelas dimensões emocionais, cognitivas, sociais e culturais (Lima *et al.*, 2020). O professor, nesse sentido, é um ser-em-processo, que aprende a ensinar ao mesmo tempo em que ensina a aprender, como bem destaca Freire (2020). Compreender essa complexidade é fundamental para pensar políticas formativas mais sensíveis às singularidades de cada docente, promovendo uma educação comprometida com a subjetividade, a criticidade e a transformação social.

Portanto, concordando com Pimenta (2005), ressaltamos que a identidade docente é um processo em contínuo desenvolvimento perpassado por todas as áreas da vida do professor, tanto pessoal quanto profissional, entendemos que esse conceito se refere ao conjunto de características, valores, crenças, saberes e experiências que constituem a forma como uma pessoa se percebe e é reconhecida como professora ou professor. Essa identidade não nasce pronta, ela se constrói ao longo do tempo.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, uma vez que se volta ao universo dos significados (Minayo, 2016). Como procedimento de análise, optamos pela Análise de Discurso que “[...] preocupa-se em compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2015, p. 13). Dessa forma, nosso interesse recai sobre as implicações e subjetividades que os discursos coletados fazem ecoar acerca da identidade docente a partir dos itinerários formativos para o Ensino Médio.

Considerando que a Análise do Discurso é um campo amplo e suscetível a diversas interpretações, nos orientamos pela vertente bakhtiniana (Paulon; Nascimento; Laruccia, 2014), adotando como referências analíticas as categorias de polifonia e interdiscursividade. Por interdiscursividade, compreendemos as relações dialógicas entre discursos que se constituem de forma significativa — ou seja, um discurso construído por outros discursos (Brait, 2006). Já a polifonia diz respeito à “[...] multiplicidade de vozes que, orientadas para diversos fins, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor” (Brait 2006, p. 72).

No entanto, reconhecendo a complexidade dessas categorias e as diferentes formas de operá-las na Análise Dialógica do Discurso, escolhemos utilizá-las não como técnica sistematizada, mas como horizonte teórico que nos auxilia na leitura dos discursos resultantes das respostas aos questionários. Levamos em consideração, sobretudo, a multiplicidade de vozes e sentidos que emergem das falas dos participantes.

No que tange à coleta de dados, utilizamos como técnica a aplicação de um questionário digital, via *Google Forms*, contendo três perguntas — sendo uma objetiva e duas discursivas e abertas. O questionário foi aplicado junto a professores do Ensino Médio em uma escola da rede pública do município de Itaú/RN. Ao concordarem em participar, os(as) respondentes declararam estar cientes do objetivo da pesquisa, da

forma de uso dos dados e de seus direitos enquanto participantes.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa respeita os princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A participação foi voluntária, e os(as) participantes puderam desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. O sigilo das informações foi garantido, assegurando-se o anonimato dos(as) participantes e a confidencialidade dos dados coletados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Nenhuma informação individual será divulgada.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados por meio de um questionário digital, elaborado no *Google Forms*. O instrumento foi composto por três perguntas, duas discursivas e uma objetiva, e teve como universo uma escola da rede pública no município de Itaú – RN, que conta com 14 professores atuando no Ensino Médio – EM. A coleta permitiu acessar percepções significativas sobre a temática investigada, ainda que apenas oito participaram da pesquisa.

Neste ensejo, traremos as análises em quadros nos quais apresentaremos o discurso na íntegra e, em seguida, a análise. Isso favorecerá uma organização textual e nos ajudará a discorrer de maneira mais tranquila nas nossas discussões.

Para atender ao critério ético de não divulgar os respondentes, adotamos os seguintes pseudônimos: Flor, Crisântemo, Hortência, Rosa, Cravo, Lírio, Girassol e Orquídea. Como caracterização dos respondentes, podemos destacar que Hortência, Flor e Rosa são mulheres e Cravo, Lírio, Crisântemo, Girassol e Orquídea são homens, todos lecionaram algum itinerário formativo e trabalham na escola que, nesta pesquisa, chamaremos de Escola Itinerante.

No que se refere à caracterização da escola, ressalta-se que foi uma das Escolas Piloto tanto da implementação do novo currículo quanto para o tempo integral aos moldes da portaria nº 649, homologada pelo MEC no dia 10 de julho de 2018.

Quadro 1 - O discurso de Cravo

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Cravo: <i>“Ao identificar algumas habilidades e competências relacionadas a minha área e componente. Porém, em algumas situações, determinados componentes não caminhavam de acordo com alguns valores e entendimentos.”</i>
2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Cravo: <i>“Sim. Pois para os itinerários melhor direcionados, era possível alinhar com o meu componente de forma precisa.”</i>

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

No quesito 1, nota-se que Cravo estabelece um discurso em consonância com

a BNCC ao se referir às “habilidades e competências”. A partir disso, inferimos a presença do discurso oficial, o do Estado, reverberando na escrita dos docentes. É sabido que todo professor precisa se alinhar à base curricular vigente no país, o que torna comum que manifestações como a de Cravo expressem elementos do seu cotidiano profissional.

Entretanto, no segundo período dessa mesma resposta, Cravo revela um ponto de vista pessoal e ideológico. Fica evidente que os valores citados pelo professor, os quais o levam a discordar do que estava programado para os itinerários formativos que ministra, confirmam o que já discutimos anteriormente: a vida pessoal dos docentes atravessa suas práticas profissionais, influenciando diretamente a criação de concepções sobre educação e ensino (Lima et al., 2020).

Já na segunda questão, observamos que Cravo elege alguns itinerários como sendo “melhor direcionados”, ou seja, com foco mais específico e explícito. Ele justifica essa escolha com base no alinhamento entre tais itinerários e sua área de formação, o que evidencia que sua formação inicial serve de base para sustentar sua atuação em espaços que domina. Essa constatação não é surpreendente, mas revela um dado relevante: os docentes, em muitos casos, estão ministrando componentes que extrapolam sua formação original, o que exige aperfeiçoamento contínuo e abertura para novos campos de estudo.

Nesse cenário, é possível que os professores se deparem com contradições. Um licenciado em Matemática, por exemplo, possui respaldo teórico suficiente para ministrar itinerários voltados às áreas de Filosofia e Sociologia? Essa é uma questão que permanece em aberto, a partir do que se infere no discurso de Cravo. Nosso interesse, porém, volta-se para o fato de que tais inquietações evidenciam como os discursos analisados revelam identidades docentes em constante movimento. O desenvolvimento profissional dos professores entrevistados pode estar em permanente tensão frente às mudanças curriculares, que impõem a necessidade de novas buscas de conhecimento, muitas vezes em áreas não afins à sua formação. Sigamos para a próxima análise.

Quadro 2 - O discurso de Flor

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Flor: “Quando foram incluídos temas sobre a identidade própria.”
2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Flor: “Não”.

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

No primeiro enunciado, Flor relaciona sua identidade docente à presença de “temas sobre a identidade própria” nos itinerários formativos. Ainda que a resposta seja breve, ela sugere uma valorização do aspecto subjetivo e individual do ser docente. Nesse sentido, é possível identificar uma perspectiva que se distancia do da

BNCC, como no anterior, evidenciando uma busca por sentidos mais pessoais e existenciais dentro da proposta curricular. A fala de Flor sugere que o reconhecimento de sua identidade profissional ocorreu quando houve abertura para tratar de subjetividades e questões que dizem respeito à constituição pessoal, o que aponta para a presença de um discurso mais voltado à valorização da singularidade dos sujeitos no espaço educativo.

No segundo enunciado, a resposta é direta e negativa: “Não.” O silêncio que se segue à negativa, uma ausência de justificativa, também é comunicativo. Essa lacuna pode ser lida como indício de um afastamento entre a formação inicial e os saberes exigidos nos itinerários formativos. Esse movimento é característico, como bem ressalta Paulon, Nascimento e Laruccia (2014), ao destacar o espaço entre aquilo que é dito e o sentido que se infere a partir disso, evidenciando, tantas vezes, uma relação conflituosa. A não contribuição da formação inicial, segundo Flor, pode revelar a inadequação dos cursos de licenciatura frente às demandas contemporâneas da educação, sobretudo quando se trata de componentes curriculares mais flexíveis ou transversais. Essa inferência é possível graças à sua resposta que, mesmo aparentando ser completa, abre brecha para essa interpretação ao levar em consideração às outras respostas.

Quadro 3 - O discurso de Hortência

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Hortência: <i>“Percebi que minha identidade enquanto docente foi representada nos itinerários formativos principalmente na medida em que pude explorar novas metodologias de ensino e integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento. Os itinerários me permitiram sair da abordagem tradicional de conteúdo e trabalhar de forma mais interdisciplinar, o que está muito alinhado com minha visão de educação como um processo ativo, crítico e transformador.</i> <i>Além disso, senti que havia mais espaço para dialogar com os interesses e realidades dos alunos, o que fortaleceu meu papel como mediador do conhecimento e não apenas como transmissor. Essa flexibilização curricular também exigiu que eu desenvolvesse novas competências, o que, por um lado, foi desafiador, mas por outro, reforçou minha identidade como um profissional em constante formação.”</i> 2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Hortência: <i>“Minha formação inicial contribuiu parcialmente para minha docência nos Itinerários Formativos. A base teórica e pedagógica adquirida na licenciatura me deu ferramentas importantes para planejar, mediar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como os Itinerários Formativos propõem uma abordagem mais interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de competências e projetos de vida dos estudantes, percebi a necessidade de ampliar minha formação para além da minha área específica de atuação.</i> <i>Tive que buscar novos conhecimentos, tanto na prática quanto por meio de formações continuadas, para lidar com temas integradores, metodologias ativas e o trabalho com projetos. Essa experiência tem sido desafiadora, mas também muito enriquecedora, pois me permitiu reinventar minha prática docente e me aproximar ainda mais dos interesses e realidades dos alunos.”</i>

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

No primeiro enunciado, Hortência constrói um discurso fortemente marcado pela valorização da inovação metodológica e da interdisciplinaridade. Sua fala é estruturada por termos como “explorar”, “integrar” e “dialogar”, que indicam movimento, abertura e escuta. Ao afirmar que os itinerários permitiram “sair da abordagem tradicional de conteúdo”, a professora se posiciona de forma crítica frente a um modelo transmissivo de ensino, reivindicando práticas alinhadas a uma perspectiva freiriana de educação como um processo “ativo, crítico e transformador” (Freire, 2020). Tal escolha narrativa revela uma identidade docente que se constrói a partir da autonomia, da reflexão e da mediação ativa entre saberes e sujeitos.

Outro ponto de destaque é o jeito como Hortência associa a flexibilização curricular a uma transformação em sua própria prática. Ao relatar que passou a atuar como “mediadora do conhecimento” e não apenas como “transmissora”, ela compreende a sua identidade num campo de disputa entre modelos pedagógicos, deslocando-se de uma lógica instrucionista para uma lógica dialógica e formativa. A fala é também atravessada por uma noção de inacabamento, ao mencionar que a nova realidade curricular “exigiu o desenvolvimento de novas competências”. O próprio Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, destaca que a consciência do inacabamento é uma das exigências do ensinar, na qual o professor que é ciente dessa dimensão é capaz de se abrir para o novo, para a mudança de perspectiva e a evolução da sua forma de compreender o mundo (Freire, 2020).

No segundo enunciado, Hortência adota um tom mais analítico ao avaliar sua formação inicial como “parcialmente” suficiente. O uso desse termo já indica uma consciência crítica a respeito dos limites da licenciatura diante das exigências atuais da profissão docente. Ela reconhece o valor da base teórica adquirida, mas destaca a necessidade de “ampliar” sua formação, apontando para o descompasso entre o que foi ofertado nos cursos e o que hoje se demanda nos itinerários, especialmente no que tange à interdisciplinaridade, ao trabalho com projetos e à formação integral dos estudantes.

Sua narrativa se fortalece ao incluir a busca por formação continuada como resposta ativa ao desafio imposto pela realidade curricular. Hortência não adota uma postura de queixa, mas de reinvenção, o que fortalece sua imagem de docente comprometida com a transformação social e com o protagonismo juvenil. Nesse sentido, ela reafirma que sua identidade profissional é atravessada por desafios, mas também enriquecida por eles, uma perspectiva que rompe com a ideia de um professor pronto e acabado, e que se aproxima de um perfil mais investigativo, engajado e ético. Esse ponto de vista crítico coaduna com a sua resposta anterior, estabelecendo linearidade de ideias.

Por fim, esse discurso evidencia que os itinerários formativos não apenas revelam identidades docentes já consolidadas, mas também provocam processos identitários em movimento. Hortência nos mostra que o currículo é também um campo de subjetivação, onde a prática docente se reinventa, não sem tensões, tendo em vista que o currículo é um território de disputas (Silva, 2016), mas com potência transformadora.

Quadro 4 - O discurso de Crisântemo

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Crisântemo: <i>"No momento que apresentou a inovação com as recomposição em matemática."</i> 2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Crisântemo: <i>"Sim."</i>

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

No primeiro enunciado, Crisântemo relaciona a percepção de sua identidade docente ao momento em que houve "inovação com as recomposição em matemática". Ainda que a resposta seja breve, evidencia que o professor se reconhece nos itinerários quando estes possibilitam ressignificar práticas já existentes em sua área específica. A recomposição, nesse caso, aparece como uma estratégia que vai ao encontro de sua realidade profissional, articulando inovação e necessidade pedagógica concreta. A referência à Matemática, campo no qual provavelmente tem formação, Crisântemo sugere que sua identidade docente é reafirmada quando atua em territórios conhecidos, onde a valorização da sua área de possível formação se torna presente nos itinerários.

Na segunda resposta, a afirmação simples ("Sim") indica uma aceitação da formação inicial como base de sua atuação, sem maiores problematizações. O silêncio que acompanha esse "sim" pode revelar uma percepção positiva, mas também a ausência de reflexão mais crítica sobre os limites dessa formação diante das novas exigências dos itinerários. Ainda assim, o discurso de Crisântemo revela uma identidade profissional alinhada à prática e à eficácia, valorizando intervenções pedagógicas que dialogam com necessidades referente à fragilidades de dificuldades advindas da prática, como ficou evidenciando no termo "recomposição", utilizado no quesito anterior.

Quadro 5 - O discurso de Girassol

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Girassol: <i>"Nenhum momento."</i> 2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Girassol: <i>"Sim."</i>

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

A resposta de Girassol ao primeiro questionamento é marcada por uma negação absoluta: "Nenhum momento." Essa negativa, embora lacônica, carrega um forte posicionamento discursivo, revelando um sentimento de não pertencimento frente aos itinerários formativos. O silêncio que se segue à frase evidencia não apenas uma ausência de reconhecimento, mas também a possibilidade de frustração ou

distanciamento em relação ao que foi proposto. Esse tipo de resposta nos alerta para a existência de professores que não se veem contemplados nas inovações curriculares, seja por desalinhamento com sua formação, seja por desencontro entre suas concepções de ensino e o que ou como são propostos os itinerários formativos.

Na segunda resposta, Girassol afirma que sua formação inicial contribuiu para sua docência nos itinerários. O contraste entre esse “sim” e a negativa anterior chama atenção. A formação é reconhecida como um suporte, mas, paradoxalmente, não há identificação com a proposta curricular. Isso sugere que, apesar de possuir recursos teórico-práticos para o exercício da docência, Girassol não encontrou nos itinerários um espaço de expressão para sua identidade profissional. A contradição entre preparo e reconhecimento aponta para um conflito latente: nem sempre a qualificação garante pertencimento.

Quadro 6 - O discurso de Lírio

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Lírio: “Minha identidade docente foi representada nos itinerários formativos a partir da liberdade que tive para integrar meus saberes específicos, experiências pedagógicas e valores educacionais às propostas desenvolvidas com os estudantes. Os itinerários me permitiram atuar sem engessamento de conteúdos, mas algumas vezes não dava para atuarmos de forma interdisciplinar, no entanto sempre mantive o meu compromisso com uma educação crítica e significativa. Percebi que pude valorizar o protagonismo juvenil e dialogar com os interesses dos alunos, o que está diretamente ligado à forma como me reconheço como educador: alguém que media saberes, estimula reflexões e constrói conhecimento junto aos estudantes.”
2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Lírio: “Em partes a minha formação inicial contribuiu, principalmente ao oferecer bases teóricas, metodológicas e éticas que sustentam minha prática. Entretanto, os Itinerários Formativos exigem uma abordagem mais flexível, interdisciplinar e colaborativa, que nem sempre foi profundamente trabalhada na formação inicial. Por isso, embora tenha recebido fundamentos importantes, percebo que precisei (e ainda preciso) buscar formações continuadas, trocas de saberes com colegas e experiências práticas para me adaptar melhor às demandas específicas dos itinerários, como a mediação de projetos, o trabalho com temas contemporâneos e a escuta ativa dos estudantes.”

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

O discurso de Lírio é denso e articulado, revelando uma identidade docente construída com consciência crítica e compromisso ético. No primeiro enunciado, o participante valoriza a “liberdade” para integrar seus saberes, experiências e valores educacionais ao trabalho desenvolvido nos itinerários, o que revela um posicionamento ativo diante da proposta curricular. Ao afirmar que atuou “sem engessamento de conteúdos”, ele se posiciona contra práticas padronizadas, reiterando a defesa de uma docência mais autônoma, reflexiva e sintonizada com a realidade dos alunos.

Ainda que reconheça limites, como a dificuldade de aplicar sempre uma abordagem interdisciplinar, Lírio sustenta seu discurso a partir de princípios que

orientam sua prática: a educação crítica, o protagonismo juvenil, o diálogo e a construção compartilhada do conhecimento. Tais elementos indicam uma identidade docente que se apoia em valores formativos amplos e na mediação ativa entre conteúdos, contextos e sujeitos. Em sua fala, há forte presença de uma concepção freiriana de educação, que recusa a transmissão mecânica em favor de práticas que estimulem o pensamento, a escuta e a autonomia dos estudantes (Freire, 2020).

Na segunda resposta, a contribuição da formação inicial é reconhecida, mas relativizada. Lírio aponta que a licenciatura ofereceu fundamentos teóricos, metodológicos e éticos importantes, mas não deu conta, de forma satisfatória, das demandas específicas dos itinerários formativos, sobretudo no que diz respeito à interdisciplinaridade, à mediação de projetos e ao diálogo com temas contemporâneos. O reconhecimento da necessidade de buscar formação continuada, aprender com colegas e lançar mão da experiência prática revela uma postura profissional de abertura, humildade e permanente construção.

Esse discurso evidencia uma identidade docente em movimento, que reconhece tanto os alicerces da formação quanto as lacunas que precisam ser preenchidas diante das exigências de um currículo mais flexível e responsivo. Lírio nos mostra que o itinerário formativo, quando vivido com intencionalidade, pode se tornar um espaço potente de afirmação e reinvenção da docência, desde que haja escuta, diálogo e formação contínua.

Quadro 7 - O discurso de Orquídea

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Orquídea: “Sou graduado em História, licenciatura a 25 anos e durante todo esse período se deu o processo de construção da minha identidade profissional como resultado das experiências vivenciadas durante a formação inicial e continuada, as experiências profissionais e a partir das relações com os colegas no ambiente de trabalho. Minha linha de pesquisa é o ensino de História e como estudioso dessa temática, tenho conhecimento dos desafios enfrentados pelo ensino de História na educação básica e a falta de valorização sofrida no decorrer do tempo, tais como a retirada do currículo, o esvaziamento do seu objetivo de ensino, assim como, a redução de sua carga horária. Fatores esses que dificultam o processo de construção da identidade docente. Atualmente, percebo que a tentativa de desconstrução do processo identitário continua acontecendo e uma das formas de manifestação dessa tentativa é a criação dos itinerários formativos. A experiência que vivenciei lecionando itinerário formativo foi no ano de 2023 com o componente Trilha de Aprofundamento. Não sei se pela forma como foi implantado, sem uma formação prévia adequada, ou pela forma como esse componente foi constituído, vazio de conhecimentos acadêmicos necessários à formação dos estudantes, não percebi a minha identidade como professor de História sendo representada por esse componente curricular.”
2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Orquídea: “O Itinerário Formativo Trilhas de Aprofundamento, que foi o único itinerário que tive a oportunidade de lecionar, se organiza na proposta curricular em dois tipos: Trilhas de Aprofundamento Integradas (constituída pelos componentes curriculares de duas áreas do conhecimento) e Trilhas de Aprofundamento específicas (constituídas pelos componentes curriculares de uma única área de conhecimento). Lecionei no ano de 2023, trilhas de aprofundamento integradas envolvendo os

componentes curriculares das áreas de linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Sendo professor de História, percebia uma certa proximidade dos objetos de conhecimento das trilhas com os objetos de conhecimento do componente curricular História que corresponde à minha formação inicial. Assim não há como negar que esses conhecimentos contribuíram para a minha docência nos itinerários formativos lecionados. No entanto, a maior crítica que faço aos itinerários, de acordo com as vivências, é que eles são caracterizados por um esvaziamento dos conhecimentos necessários à formação acadêmica dos estudantes.”

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

O discurso de Orquídea revela uma identidade docente construída ao longo de uma trajetória marcada por formações, vivências e relações no espaço escolar. A fala se distingue das anteriores por trazer uma forte carga de historicidade e um posicionamento crítico explícito frente às mudanças curriculares, em especial, à criação dos itinerários formativos. Ao afirmar que sua identidade não foi representada nesse novo modelo, Orquídea expõe uma ruptura entre o que compreende como a necessidade de um espaço para o componente curricular de história na grade curricular do Ensino Médio e o que lhe foi exigido como prática docente no contexto dos itinerários.

É possível identificar, na fala, uma defesa clara da especificidade do ensino de História, que, segundo o docente, vem sofrendo ataques sistemáticos, como a redução da carga horária e o esvaziamento de seus objetivos. Nesse sentido, a criação dos itinerários formativos é interpretada não como uma inovação, benéfica, mas sim como mais uma forma de esvaziamento das disciplinas da área de ciências humanas. Piran Bom (2025) identificou como uma consequência da redução da carga horária a possibilidade de reduzir o potencial emancipador que estas matérias oferecem para as classes menos privilegiadas em detrimento de uma lógica pragmática e utilitarista de ensino que é destinado exclusivamente a atender às exigências imediatas do mercado de trabalho.

Há uma presença na voz de Orquídea que o demarca como professor pesquisador, “minha linha de pesquisa é o ensino de História”. Isso revela que esse docente se põe enquanto intelectual crítico, que deixa bem claro seu posicionamento frente às disputas curriculares no Novo EM.

Na segunda resposta, Orquídea reconhece que sua formação inicial contribuiu para a docência nos itinerários, especialmente devido à afinidade entre os objetos de conhecimento da História e os temas tratados nas trilhas de aprofundamento. No entanto, esse reconhecimento não anula a crítica central: a percepção de que os itinerários, tal como foram implementados, esvaziam o sentido da formação acadêmica dos estudantes. A fala evidencia um docente que domina sua área, compreende as exigências do ensino crítico, mas se vê deslocado por um modelo que, em sua leitura, minimiza a importância do conhecimento disciplinar.

Essa análise evidencia que o currículo não apenas estrutura o conteúdo do ensino, mas também impacta diretamente a constituição da identidade docente. Quando o professor não se vê refletido nas propostas curriculares, quando sua trajetória e sua formação são desconsideradas, emerge um sentimento de exclusão e

desvalorização, o que, no caso de Orquídea, se manifesta por meio de uma crítica contundente à política educacional vigente. Trata-se de um discurso que tensiona o ideal de inovação ao mostrar suas contradições, especialmente quando os sujeitos da prática não são ouvidos na construção da mudança.

Quadro 8 - O discurso de Rosa

Discurso
1) De que forma você percebeu que sua identidade, enquanto docente, foi representada nos itinerários formativos? Rosa: “Não me senti representada nos itinerários formativos.” 2) Sua formação inicial contribuiu para sua docência no Itinerário Formativo? Justifique. Rosa: “Não. Pois para os itinerários formativos exigiam muita criatividade coisa que não recebi na minha formação docente.”

Fonte: Elaboração dos autores, 2025.

O discurso de Rosa é direto e carrega um tom de frustração, evidente na resposta inicial: “Não me senti representada nos itinerários formativos.” A ausência de justificativas ou complementos reforça a contundência da afirmação. Esse sentimento de não pertencimento pode ser interpretado como sinal de uma desconexão entre a proposta curricular e as trajetórias formativas e profissionais de certos docentes. Rosa, ao não se reconhecer nos itinerários, explicita uma identidade docente que se viu deslocada ou desconsiderada no processo de implementação das mudanças no Novo EM.

Na segunda resposta, a professora rejeita a contribuição da formação inicial, justificando que os itinerários exigem “muita criatividade”, uma dimensão que, segundo ela, não foi contemplada em sua formação. Essa observação revela uma crítica sutil, mas significativa, ao modelo formativo de tantas licenciaturas, e vai ao encontro dos estudos de Alberto, Plácido e Plácido (2020) que destacaram que uma formação tecnicista de professores baseada em paradigmas tradicionais de ensino, ceifam a criatividade e o dinamismo necessário para prática pedagógica e a formação de um professor reflexivo.

Vários professores destacaram em seus discursos as dificuldades de se trabalhar de maneira interdisciplinar no escopo dos IF, talvez o cerne deste problema esteja em sua formação inicial, uma vez que na maioria das licenciaturas as disciplinas da matriz curricular são direcionadas para as área específica do conhecimento, restando para poucos outros componentes curriculares como os de estágios supervisionados, por exemplo, a responsabilidade por agregar as habilidades necessárias para práticas interdisciplinares (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Alcançar a interdisciplinaridade é algo que a muito tempo é almejado pelas Ciências da Educação, entretanto os autores Moraes, Filho e Gomes (2022) ao problematizar o sentido deste conceito nos documentos oficiais do novo ensino médio destacaram que ela se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas ao mundo do trabalho, sendo desvinculadas da formação

integral do cidadão e de um sujeito crítico.

Há um paradoxo entre a dificuldade que os professores têm em pôr em prática essas abordagens interdisciplinares e o que é esperado pelas DCNs do Ensino Médio, pois de acordo com o §3º do artigo 12 destas os IF "podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional" (BRASIL, 2018, p. 08).

As distintas formas de arranjos disciplinares contempladas pelas áreas que compõem os IF, aliadas às incertezas quanto às disciplinas que viriam a integrar a FGB, suscitaram preocupações acerca de uma possível dificuldade de adaptação por parte dos docentes, na medida em que a flexibilização curricular poderia fragilizar a identidade docente construída ao longo de uma trajetória profissional historicamente pautada no ensino de disciplinas restritas à sua área de formação (Lopes; Craveiro; Cunha, 2024). Todavia, tal insegurança não foi evidenciada na presente pesquisa. Ao contrário, emergiram relatos que apontam essa flexibilidade como um fator de estímulo à reinvenção profissional, conforme expresso no discurso da professora Hortência: "essa flexibilização curricular também exigiu que eu desenvolvesse novas competências, o que, por um lado, foi desafiador, mas, por outro, reforçou minha identidade como uma profissional em constante formação".

De acordo com Pimenta (2005) a formação da identidade docente é um processo *continuum* que perpassa desde sua história pessoal de vida até a sua formação inicial e continuada, na medida em que ele se "autoforma" com a modificação dos seus conhecimentos iniciais confrontados com suas vivências práticas, nesse sentido o discurso da professora Hortência destaca a importância da constante qualificação do docente: "tive que buscar novos conhecimentos, tanto na prática quanto por meio de formações continuadas, para lidar com temas integradores, metodologias ativas e o trabalho com projetos". Uma formação contínua do professor o capacita para lidar com as novas demandas da sociedade e que por sua vez reflete numa maior aprendizagem significativa para o aluno (Souza, 2024). Rosa ainda evidencia que a ausência de espaços para a experimentação e o estímulo à criatividade pode gerar insegurança e resistência diante de currículos que exigem flexibilidade e autonomia. Quando o novo se apresenta sem suporte, ele tende a gerar afastamento, não adesão. Assim, sua fala reforça um ponto sensível já observado em outros depoimentos: o sucesso dos itinerários depende não apenas da proposta, mas do quanto ela dialoga com as condições reais da formação e do trabalho docente. Tendo isso em vista, desde a criação da BNCC também foi remodelado a formação tradicional para os novos professores, na medida em que os cursos de licenciaturas também se adequaram ao modelo de ensino por competência e por habilidades balizadoras do novo projeto educacional (Oliveira; Ens; Donato, 2024).

Nesse mesmo sentido o MEC, com a finalidade de oferecer apoio financeiro, técnico e formativo para os sistemas estaduais de ensino para construção dos novos IFs, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por meio da Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018). Entretanto, mesmo com a criação de escolas pilotos, o professor Orquídea aponta que: "não sei se pela forma como foi implantado, sem uma formação prévia adequada, ou pela forma como esse componente foi constituído, vazio de conhecimentos acadêmicos necessários à formação dos

estudantes, não percebi a minha identidade como professor de História sendo representada por esse componente curricular”. Silva e Oliveira (2023) atribuem um viés negativo à forma como este programa condicionou a formação e o trabalho dos professores a amarras propostas pela reforma e pena BNCC.

Considerações finais

Analisando a fala dos professores foi possível perceber que existe convergência entre o que os documentos legais propõem acerca das metodologias de ensino dos IF e a forma como estes são efetivamente realizados através da prática dos professores.

Os docentes destacaram que os IF exigiram deles práticas de ensino criativas e metodologias ativas dentro de um contexto interdisciplinar para alcançarem os objetivos propostos naqueles componentes, no entanto, também pontuaram que a sua formação inicial não os preparou de forma eficiente para lidar com essas novas demandas.

A importância de uma eficiente formação inicial para professores reside no fato de que este, assim que ingressa no mercado de trabalho, já precisa, de pronto, lidar com uma série de contingências em sala de aula que o exigem uma vasta gama de conhecimentos (Mello, 2000). Desta forma, quanto maior for o repertório de conhecimento da disciplina e de conhecimentos pedagógicos mais apto o professor se encontrará.

Apesar dos novos desafios impostos por esta reforma educacional verticalizada, a maioria dos professores não sentiram abalos diretos em relação à sua identidade profissional, tendo encarado as mudanças como uma forma de estímulo para renovação dos seus conhecimentos e para melhoria de suas práticas educacionais.

Existe uma relação direta entre identidade docente e as mudanças impostas ao longo da vida profissional, sendo que a formação inicial não contribuiu para adaptação aos novos desafios exigidos pelo Novo Ensino Médio. A complexidade do ensino atual demanda profissionais capazes de articular saberes, adotar metodologias condizentes com a realidade na qual se insere a prática de cada docente e atuar de forma interdisciplinar e colaborativa. Tal realidade reforça a necessidade de uma formação continuada crítica e comprometida com o desenvolvimento integral do professor, que vá além da lógica instrumental e atenda às exigências de uma educação que respeite a identidade docente e promova aprendizagens significativas para os estudantes.

Referências

ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. Docência nos cursos de formação de professores que ensinam matemática: o que as pesquisas revelam? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1652-1668,

ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13837>.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

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 a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.. Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, 2018b.

COSTA NETO, Hermenegildo Moreira. da; PESSOA, Lindovon Dias.; CALDAS, Iandra Fernandes. Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas e Desafios. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 471-484, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9807>. Acesso em: 08 jun. 2025.

DUARTE, Newton. "Um montão de amontoado de muita coisa". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos. A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-23, 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 93, p. 25-42, 2017.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias *et al.* Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; CRAVEIRO, Clarissa; CUNHA, Viviane Peixoto da. O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: diferenças contextuais. **Revista de Educación**, [S.l.], n. 31, p. 241-273, . 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://mail.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MELLO, Guiomar Namó de. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAIS, Raquel Pereira de; MAIA FILHO, Osterne Nonato; GOMES, Valdemarin Coelho. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: mediações com a proposta pedagógica da reforma do ensino médio. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 556-573, 30 abr. 2022. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v14i1.46146>.

MOURA, João Henrique C. de; ROSA, Maria Inês Petrucci; MASSENA, Elisa Prestes.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 23, , p. 1-16, .2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230107>.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-Metodológicos. **Diálogos Interdisciplinares**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 2014. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45026687/Anlise_do_Discurso_Fundamentos_Terico-Me20160423-6547-197gz4w-libre.pdf?1461450329=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAnlise_do_Discurso_Fundamentos_Teorico.pdf&Expires=1739822822&Signature=X1B8uurS~V7NdAXXE8ifM5BkmMujQCOuusqj4xBeViKIX0UfABrhSSmvz2Sji-R-5uEXDdiNZFP85hMzFVMzAIGMHk~4KXSZwEvMMZeFS~0-LL0~YntbqFmDy-kS9o15W1ucJbhF8olHW6aMglufOrbU6rVxJdy7A-oEqDmtlCAXhK95Bj4cKeuxo3TGfLrUDMIsOlzIllos9PvYSJWaeq3eGhJbQVZiLgmpKEvah0N8IB7WL5wl4aPB5lsmG4EwNymUi2wWdwAS1zUxUq3UJZLrPI4-biXMyMfmQyp5120TYDzaTySz3Jzsj4bbcVbxFON7a31EEHfG85ikmw4qDAA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 17 fev. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 71-88, 4 jun. 2022. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-28, mar. 2025. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362025003305069>.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Educere Et Educare**, [S.L.], v. 18, n. 47, p. 113-129, 12 maio 2023. Universidade Estadual do Oeste do Parana - UNIOESTE. <http://dx.doi.org/10.48075/educare.v18i47.30708>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Renata Godinho *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: relato de uma oficina formativa. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 33, n. 66, p. 1-18, 1 mar. 2023. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493814>

<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16766>.

SOUZA, Jair Gomes de. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA GARANTIR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 3, p. 349-356, . 2024.

PIRAN BOM, Mariana. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA É UMA REALIDADE?. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 6, n. 2, 2025. DOI: 10.12957/rdciv.2025.92565. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/92565>. Acesso em: 8 jan. 2026.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. p.200–222, 30 Set 2019 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 25 jul 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)