

Refletindo sobre os desafios na construção de itinerários formativos do Ensino Médio no contexto amazônico, à luz da Lei N° 14.945/2024

Maurício Oliveira da Silva

Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes
Instituição: Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
E-mail: mauricio.nivya31@gmail.com

Carla Carol Pinto Ayres

Especialista em Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas
Instituição: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI)
E-mail: carla.ayres13@gmail.com

Alfredo Taveira Soares

Especialista em Mídias na Educação
Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: alfredoregional@hotmail.com

Klyssia de Fátima Vasconcelos Pinto

Especialista em Gestão Escolar
Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
E-mail: klyssia.pinto@educacao.am.gov.br

RESUMO

Este estudo investiga os desafios na construção e implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio no contexto amazônico, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei 14.945/2024 e das particularidades regionais. O tema emerge da necessidade de adaptar o currículo às exigências legais, respeitando as especificidades socioambientais e culturais da Amazônia. O objetivo geral foi investigar os desafios na construção e implementação dos itinerários formativos do Ensino Médio no contexto amazônico, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei 14.945/2024 e das peculiaridades regionais. Adotou-se a metodologia de natureza qualitativa e bibliográfica, orientada pelo método dedutivo. Realizou-se revisão sistemática de literatura (2019–2025) em bases como SciELO, Google Academic e CAPES Periódicos, selecionando publicações que abordassem itinerários formativos, reforma do Ensino Médio e contexto amazônico. Os dados extraídos foram organizados em categorias analíticas (planejamento, desafios e impactos) e analisados por meio de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que a autonomia conferida pela Lei 14.945/2024 impulsiona iniciativas de governança compartilhada, formação continuada de professores e uso de espaços não formais; contudo, limitações de infraestrutura (laboratórios, conectividade), de formação e de articulação comunitária dificultam a efetivação dos itinerários. Identificaram-se barreiras pedagógicas, como resistência à interdisciplinaridade, e socioculturais, como a integração de saberes tradicionais. Conclui-se que superar esses desafios requer políticas públicas integradas, recursos técnicos e financeiros, e a construção de uma cultura de inovação e gestão democrática. A articulação entre escolas, universidades e comunidades emerge como condição para que as diretrizes legais se convertam em práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

Palavras-chave: Ensino Médio. Itinerários Formativos. Lei 14.945/2024. Amazônia.



1 INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio (EM) no Brasil, consolidada pela Lei 14.945/2024, lançou luzes sobre a necessidade de repensar os itinerários formativos, sobretudo em regiões com características socioculturais e geográficas tão peculiares quanto as do Amazonas. Nesse contexto, a definição de percursos formativos assume importância estratégica ao oferecer opções diversificadas de aprendizagem, capazes de dialogar com as demandas locais e com as novas exigências legais (DE CASTRO; CALDAS; FALCÃO, 2024).

Ao confrontar tais diretrizes com a realidade amazônica, evidencia-se um campo de tensões que perpassa desde a infraestrutura escolar até a própria autoria e protagonismo de professores e estudantes na construção desses itinerários (OLIVEIRA, 2024). Entre as estratégias de organização e planejamento, destaca-se o esforço de adaptação das escolas para cumprir os parâmetros legais, sem, contudo, perder de vista as especificidades regionais.

A experiência de Manaus, por exemplo, revela iniciativas de colaboração entre instituições de ensino médio e universidades locais para a criação de itinerários em Ciências Ambientais, buscando articular teoria e prática em espaços não formais, como reservas extrativistas e centros de pesquisa em biodiversidade (GONZAGA et al., 2019). Tais parcerias demonstram o potencial de construir trajetórias formativas que não apenas atendam ao texto da lei, mas enriqueçam o currículo com vivências reais, promovendo uma aprendizagem situada.

Contudo, a implementação de tais estratégias esbarra em entraves concorrentes. A carência de formação continuada adequada faz com que muitos docentes se sintam inseguros para mediar escolhas de itinerários, especialmente quando a proposta demanda inovação metodológica ou incorporação de tecnologias digitais (SANTOS; FREITAS, 2025).

Os desafios pedagógicos se entrelaçam ainda com questões estruturais. Em muitas escolas do interior amazônico, a falta de laboratórios, internet estável e materiais didáticos impõe limitações práticas que comprometem o desenvolvimento de percursos formativos mais diversificados (PARÁ, 2025). A ausência desses recursos, somada à escassez de transportes escolares eficientes, dificulta o acesso a ambientes externos de aprendizagem — um aspecto crítico para itinerários voltados a atividades de campo ou visitas técnicas, essenciais em disciplinas como Ciências da Natureza.

Diante desse cenário, estabeleceu-se como objetivo geral: investigar os desafios na construção e implementação dos itinerários formativos no Ensino Médio no contexto amazônico, a partir das diretrizes estabelecidas pela Lei 14.945/2024 e das peculiaridades do contexto regional. Especificamente, almejou-se: discorrer sobre as estratégias de organização e planejamento dos itinerários formativos adotados com ênfase na adaptação às exigências da Lei 14.945/2024; identificar os principais desafios na aplicação dos itinerários; e refletir sobre o impacto da nova legislação sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas no contexto Amazônico.



2 METODOLOGIA

Organizou-se a metodologia do presente estudo em torno de uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa, orientada pelo método dedutivo, e foi concebido para atender os três eixos do trabalho: as estratégias de organização e planejamento dos itinerários formativos conforme a Lei 14.945/2024; os desafios pedagógicos, estruturais e socioculturais na sua aplicação; e os impactos dessa legislação sobre o currículo e as práticas docentes no contexto amazônico.

Adotamos o método dedutivo porque partimos dos princípios e exigências da Lei 14.945/2024, a qual direciona a pesquisa para a compreensão de como, na prática, tais diretrizes se traduzem em escolhas de itinerários formativos. Esse recorte teórico-legal orientou a seleção e a análise dos materiais consultados: primeiro, definimos como critério de corte o período de 2019 a 2025 para garantir a atualidade dos debates; em seguida, percorremos bases como SciELO, CAPES Periódicos e Google Academic em busca de artigos, relatórios oficiais e legislações que abordassem “itinerários formativos”, “novo Ensino Médio” e “contexto amazônico”.

A leitura inicial focou na triagem de títulos e resumos, descartando imediatamente textos que não dialogassem claramente com a realidade escolar do Amazonas ou que apresentassem fraca fundamentação metodológica. Com o corpus definido, avançamos para a leitura integral, extraindo informações relativas a três categorias analíticas – planejamento de itinerários, desafios de implementação e impactos curriculares – que emergiram tanto das previsões legais quanto das narrativas de autores que estudam o Ensino Médio na região amazônica.

Para organizar esses dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin, avançando em três movimentos: uma pré-análise para mapear temas-chave de categorias; a codificação manual de trechos relevantes; e o tratamento interpretativo dessas categorias, confrontando hipóteses e identificando convergências e tensões entre o texto da lei e as experiências relatadas na literatura.

3 ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS SEGUNDO A LEI 14.945/2024 NO ENSINO MÉDIO AMAZÔNICO

A Lei 14.945/2024 estabeleceu novas diretrizes para o Ensino Médio brasileiro, exigindo que as escolas estruturassem itinerários formativos de aprofundamento nas quatro áreas de conhecimento, com ênfase em, pelo menos, duas. No contexto amazônico, isso demanda um planejamento curricular que incorpore as dimensões socioambientais, culturais e econômicas da região, sem perder de vista os pressupostos de flexibilidade e autonomia concedidos pela lei.

Diversas escolas têm adotado modelos de governança compartilhada, nos quais equipes pedagógicas, gestores e representantes da comunidade local se reúnem periodicamente para definir suas escolhas, refletindo as necessidades dos estudantes e as vocações territoriais (OLIVEIRA, 2024).



A elaboração dos itinerários formativos tem se apoiado em comitês interdisciplinares que reúnem professores de diferentes áreas, técnicos da Secretaria de Educação e especialistas externos, a fim de promover uma visão integrada dos conteúdos (SANTOS; FREITAS, 2025). Essa estratégia de colaboração visa superar a segmentação tradicional das disciplinas, permitindo que sejam traçadas trilhas de aprendizagem que contemplem, por exemplo, estudos de base em biologia, geografia e cultura indígena para os itinerários em Ciências da Natureza na Amazônia. O trabalho conjunto também facilita a negociação de recursos, a construção de parcerias com universidades e instituições de pesquisa, além de favorecer a continuidade dos projetos ao longo dos semestres (GONZAGA et al., 2019).

A contextualização local dos itinerários formativos tem considerado, ainda, o aproveitamento dos espaços não formais de aprendizagem, como unidades de conservação, associações de produtores rurais e centros de referência cultural (DE CASTRO; CALDAS; FALCÃO, 2024). Tais ambientes ampliam o leque de atividades práticas e contribuem para a consolidação de projetos de campo que reforçam a identidade regional e estimulam a investigação científica sobre a biodiversidade amazônica. A circulação entre sala de aula e campo exige, contudo, um planejamento logístico cuidadoso, que leve em conta infraestrutura de transporte, segurança dos alunos e articulação com agentes comunitários (PARÁ, 2025).

A integração de metodologias ativas — como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e oficinas temáticas — tem sido indicada como um pilar fundamental para atender às exigências da nova legislação (OLIVEIRA, 2024). Nessa perspectiva, os itinerários formativos não se limitam a reunir conteúdos, mas se estruturam como sequências didáticas que envolvem pesquisa, produção colaborativa e avaliação formativa. O uso de portfólios digitais e diários de campo, por exemplo, promove um registro reflexivo das aprendizagens e permite o acompanhamento individualizado do progresso de cada estudante, fortalecendo a articulação entre teoria e prática (ABDON; PAIVA; GOMES, 2024).

A formação continuada de professores assume papel central na efetivação dessas estratégias de planejamento. A proposta de itinerários formativos requer docentes capazes de mediar processos interdisciplinares e de articular saberes diversos (MOTTA, 2024). Para tanto, programas de capacitação têm sido realizados em parceria com universidades federais e secretarias estaduais, com cursos de extensão que abordam didáticas específicas para o contexto amazônico, como a aplicação de tecnologias educacionais em áreas com infraestrutura precária e a mediação de saberes tradicionais nas aulas convencionais (SANTOS; FREITAS, 2025).

Outra estratégia relevante é a criação de laboratórios vivenciais em escolas piloto, onde os itinerários formativos são testados e ajustados conforme o feedback de alunos e professores (FALCÃO; CALDAS; BARROS, 2023). Esses laboratórios funcionam como nichos de inovação pedagógica, nos quais novas sequências de aprendizagem podem ser avaliadas em pequena escala antes de serem replicadas em outras unidades. A prática incentiva a cultura do “prototipagem” curricular, que valoriza a experimentação e a



correção contínua de rumos, fundamentais para cumprir as exigências dinâmicas da Lei 14.945/2024 (GONZAGA et al., 2019).

O uso de tecnologias digitais — ainda que desafiante em localidades com conectividade limitada — tem sido explorado por meio de aplicativos off-line e plataformas que sincronizam materiais sempre que houver sinal disponível (ABDON; PAIVA; GOMES, 2024). Essa escolha tecnológica autoral, destacada por Oliveira (2024), abre possibilidades de personalização do itinerário, permitindo que alunos acessem conteúdos multimídia, participem de fóruns de discussão e realizem autoavaliações. As tecnologias, quando bem planejadas, funcionam como amplificadores da autonomia estudantil e diminuem a dependência exclusiva do contato presencial.

O planejamento financeiro e administrativo também é objeto de atenção nos itinerários formativos. A Lei 14.945/2024 prevê repasses vinculados a projetos específicos, exigindo que as escolas elaborem propostas de uso de recursos — desde a aquisição de equipamentos de campo até a contratação de monitores locais (DE VICENTE, 2025). A elaboração de planos de ação orçamentários, com metas semestrais e indicadores de desempenho, tem permitido maior transparência e eficácia na aplicação dos recursos, além de fortalecer a prestação de contas junto à comunidade escolar e aos órgãos de controle (DE CASTRO; CALDAS; FALCÃO, 2024).

A participação estudantil na escolha dos itinerários formativos é outra estratégia de organização que tem ganhado força. Por meio de conselhos escolares e assembleias estudantis, jovens são convidados a manifestar suas preferências, discutir possíveis áreas de aprofundamento e propor ajustes nos percursos (FALCÃO; DA SILVA, 2020). Essa dimensão participativa não só legitima o processo de planejamento, mas também estimula o protagonismo juvenil, conectando as trajetórias formativas aos projetos de vida dos estudantes, consonante com as perspectivas de Falcão, Caldas e Barros (2023).

A articulação entre as diretrizes da Lei 14.945/2024 e as formas de avaliação dos itinerários formativos requer um planejamento cuidadoso. Avaliações diagnóstica, formativa e somativa devem ser integradas em um sistema coerente, que contemple tanto os saberes escolares quanto as habilidades socioemocionais e os saberes comunitários (ABDON; PAIVA; GOMES, 2024). A adoção de rubricas claras, a realização de avaliações reflexivas e o uso de portfólios coletivos permitem que os resultados sejam analisados de modo multifacetado, fornecendo subsídios para o redesenho contínuo dos percursos.

Essas estratégias de planejamento e organização enfrentam desafios inerentes ao contexto amazônico, como a rotatividade de professores em áreas remotas, a escassez de incentivos financeiros e a necessidade de adaptação cultural (PARÁ, 2025). Entretanto, experiências exitosas em redes municipais revelam que, quando cultivada a parceria entre escola, universidade e sociedade civil, é possível construir itinerários formativos que respeitem a legislação federal e ajudem a reduzir desigualdades regionais (OLIVEIRA, 2024).



3.1 DESAFIOS NA APLICAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO

A implementação dos itinerários formativos conforme a Lei 14.945/2024 enfrenta, no contexto amazônico, uma série de desafios que vão além da simples adequação curricular, alcançando dimensões estruturais, pedagógicas, culturais e políticas. Em primeiro plano, destaca-se a carência de infraestrutura adequada nas escolas estaduais da região, especialmente aquelas localizadas em áreas ribeirinhas e do interior.

A insuficiência de laboratórios equipados, bibliotecas atualizadas e espaços de convivência didática compromete a efetivação de itinerários que demandem práticas experimentais ou trabalho de campo, como se observa em investigações sobre a educação integral no Brasil (BRETTAS et al., 2025). Essa lacuna estrutural reflete antigo descompasso entre as demandas de uma educação contemporânea e os investimentos federais e estaduais destinados à manutenção e modernização das unidades escolares no Amazonas.

Relacionado a esse cenário, há o desafio da conectividade e do acesso às tecnologias digitais. Embora a legislação preveja o uso de plataformas virtuais e recursos multimídia para enriquecer os itinerários formativos, a precariedade do sinal de internet em muitas localidades impede a adoção plena de ferramentas educacionais online (PARÁ, 2025). Experiências de integração de tecnologias descentralizadas, que usam aplicativos off-line ou rádios comunitárias, ainda não alcançaram escala suficiente para suprir a demanda, conforme apontado em estudos sobre mobilidade e conectividade em contextos rurais (GONZAGA et al., 2019).

No âmbito pedagógico, o ponto crítico reside na formação e na valorização dos professores. A exigência de mediar itinerários interdisciplinares e socialmente situados requer docentes com habilidades específicas, tanto em metodologias ativas quanto em gestão de projetos de campo (MOTTA, 2024). Entretanto, pesquisas mostram que muitos educadores amazônicos ingressaram na carreira sem a preparação necessária para lidar com as inovações propostas pela reforma do Ensino Médio (ADAMS, 2025).

A formação continuada, embora prevista em normativas estaduais, ainda é esporádica e carece de articulação entre secretarias de Educação, universidades e instituições de formação permanente, limitando o desenvolvimento de competências para planejar e avaliar itinerários. Outro desafio reside nas dimensões socioculturais e na diversidade de perfis estudantis.

Em comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, itinerários baseados em conteúdos escolar tradicionais podem se chocar com saberes locais e práticas comunitárias, exigindo cuidadosa negociação para respeitar as identidades culturais (ARCANJO et al., 2024). A flexibilização curricular prevista pela Lei 14.945/2024 permite que escolas adaptem itinerários aos contextos regionais, mas na prática falta orientação metodológica sobre como incorporar saberes tradicionais, gerando tensões entre a proposta legal e a realidade das comunidades.

A gestão dos itinerários representa outro campo de dificuldades. A criação de comitês



interdisciplinares e conselhos escolares, recomendada para assegurar a participação de professores, estudantes e sociedade civil, nem sempre se traduz em prática efetiva. Relatórios sobre políticas educacionais em Mato Grosso revelam que, sem claros mecanismos de responsabilização e monitoramento, muitos itinerários ficam restritos a planos administrativos, sem se converter em ações pedagógicas concretas (DE VICENTE, 2025). Situações análogas ocorrem no Amazonas, onde fragilidades na gestão descentralizada e falta de cooperação entre secretarias municipais e estaduais prejudicam a continuidade dos projetos.

A avaliação dos itinerários formativos constitui outro entrave. A implementação de sistemas avaliativos que articulem avaliações diagnóstica, formativa e somativa, como prevê a legislação, esbarra em limitações de recursos humanos e materiais. Em contextos de alta rotatividade de professores, dificulta-se o acompanhamento longitudinal do progresso dos alunos, comprometendo a retroalimentação necessária para ajustar os itinerários em tempo real (SOUSA; NETO, 2025). Além disso, a cultura escolar tradicional, centrada em provas objetivas, tem resistido à adoção de instrumentos como portfólios e diários reflexivos, essenciais para mensurar competências socioemocionais e práticas de campo.

A articulação com o setor produtivo e com o ensino técnico também apresenta desafios específicos. Embora a lei estimule a parceria com empresas e instituições de ensino superior para oferecer estágios e mentorias, a baixa diversidade de polos industriais no interior amazônico limita as oportunidades de aprendizado profissionalizante (CAETANO; DA PAIXÃO, 2024). As poucas experiências bem-sucedidas têm ocorrido em Manaus, graças à presença de polos tecnológicos e universidades, mas não se replicam facilmente em municípios menores, perpetuando desigualdades regionais.

As questões financeiras impõem-se como barreira transversal. O repasse de recursos condicionados à execução de itinerários formativos tem sido alvo de burocracia e lentidão nos trâmites orçamentários, retardando a aquisição de equipamentos de campo e a contratação de monitores locais (PARÁ, 2025). A falta de clareza nos procedimentos para elaboração de projetos financiados e na prestação de contas desencoraja as equipes gestoras a propor itinerários ambiciosos, optando por iniciativas modestas que atendem apenas ao mínimo legal.

Por fim, a dimensão motivacional e o engajamento de estudantes e professores configuram um desafio de ordem cultural. Itinerários formativos que não dialogam com as expectativas e interesses dos jovens podem ser percebidos como meras formalidades curriculares, gerando frustração e evasão (BRETTAS et al., 2025). A superação desse desafio passa por estratégias de co-construção dos percursos, em que os estudantes sejam protagonistas e contribuam para definir os temas, metodologias e espaços de aprendizagem, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao projeto pedagógico.



3.2 IMPACTOS DA LEI 14.945/2024 NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

A promulgação da Lei 14.945/2024 trouxe alterações significativas à estrutura do Ensino Médio no Brasil, impondo novos parâmetros para a organização curricular e exigindo que as escolas reconfigurem suas práticas pedagógicas em consonância com as diretrizes legais (ARCANJO et al., 2024). No contexto amazônico, marcado pela diversidade cultural, pelas distâncias territoriais e pelas especificidades socioambientais, essa mudança legislativa assume contornos ainda mais complexos, demandando adaptações que considerem as potencialidades e limitações da região (GONZAGA et al., 2019).

A reorganização curricular prevista na legislação fortalece a autonomia das unidades escolares para elaborarem itinerários formativos alinhados às vocações regionais, mas também impõe desafios de articulação entre os componentes obrigatórios e as áreas de aprofundamento (LEME, 2025).

Em muitas escolas do interior do Amazonas, a adoção de blocos de disciplinas integradas tem esbarrado na resistência de professores acostumados ao modelo tradicional de disciplinas estanques, o que demanda processos de formação continuada e de sensibilização para a visão interdisciplinar proposta (ADAMS, 2025). Essa transição requer, portanto, um esforço colaborativo entre gestores, docentes e técnicos pedagógicos para garantir que o currículo não seja apenas reorganizado no papel, mas efetivamente vivo na prática educativa.

No ambiente escolar, as práticas pedagógicas também sofreram reconfigurações. A ênfase em metodologias ativas — como projetos colaborativos e aprendizagem por problemas — ganha força na proposta legal, mas sua implementação depende da capacitação docente e da disponibilidade de recursos didáticos adequados (ABDON; PAIVA; GOMES, 2024).

Em regiões ribeirinhas e comunidades tradicionais, tais metodologias enfrentam barreiras logísticas, pois a falta de internet estável e de laboratórios bem equipados pode inviabilizar as atividades propostas (PARÁ, 2025). Por outro lado, iniciativas que utilizam espaços não formais, como áreas de reserva extrativista, têm se mostrado estratégias promissoras para aproximar os estudantes dos saberes locais, potencializando a construção de conhecimentos integrados (MARQUES, 2024).

A inserção de conteúdos referentes à sustentabilidade e ao patrimônio socioambiental da Amazônia nos itinerários formativos ilustra como a legislação pode servir de vetor para currículos contextualizados (FALCÃO; CALDAS; BARROS, 2023). Contudo, muitas escolas ainda não dispõem de parcerias com universidades e instituições de pesquisa para viabilizar tais componentes, reproduzindo-se um fosso entre a proposta curricular e a realidade das escolas públicas (DE VICENTE, 2025). Nesse cenário, o protagonismo estudantil e a mobilização comunitária surgem como fatores potenciadores, pois alunos e líderes locais podem contribuir para identificar temas relevantes e construir roteiros de aprendizagem que dialoguem com a vivência amazônica (NASCIMENTO; DE BARROS; CASAGRANDE, 2024).



A Lei 14.945/2024 também reforçou a necessidade de avaliações diversificadas, que incluam, além de provas tradicionais, portfólios, autoavaliações e registros de campo. Essa mudança demanda que os professores revisem seus processos de avaliação, incorporando instrumentos que reflitam as múltiplas competências previstas na Base Nacional Comum Curricular e na legislação específica (ABDON; PAIVA; GOMES, 2024). No entanto, relatos de escolas do interior apontam que a falta de tempo, a carga administrativa e a ausência de cultura avaliativa formativa dificultam o efetivo uso desses instrumentos (SOUSA; NETO, 2025). Superar esse obstáculo requer um redesenho dos horários e uma redistribuição de funções entre os profissionais da escola.

A reorganização curricular proposta pela Lei 14.945/2024 coloca em evidência a necessidade de integração entre áreas do conhecimento, favorecendo percursos formativos que articulem ciências, linguagens, tecnologias e práticas socioambientais. Essa interdisciplinaridade, embora elogiada em documentos oficiais, esbarra na formação inicial dos professores, ainda centrada em licenciaturas tradicionais sem ênfase em transdisciplinaridade (ADAMS, 2025). Para contornar essa defasagem, programas de pós-graduação *latu sensu* e cursos de extensão têm sido implantados pela Universidade Federal do Amazonas, buscando qualificar docentes para atuar em cenários curriculares emergentes (MOTTA, 2024).

As parcerias com o setor produtivo também foram incentivadas pela lei, visando oferecer estágios e mentorias em itinerários profissionalizantes. No entanto, o baixo dinamismo econômico de muitos municípios amazônicos limita as oportunidades de cooperação com empresas locais, tornando rara a oferta de programas de aprendizagem que integrem teoria e prática (CAETANO; DA PAIXÃO, 2024). A solução tem passado pela criação de redes regionais de cooperação, em que consórcios de municípios e entidades escolares firmam convênios com instituições de pesquisa e organizações não governamentais para viabilizar estágios e projetos comunitários.

A flexibilização curricular, ao permitir que cada escola estruture seus itinerários, confere autonomia, mas exige elevada capacidade de planejamento coletivo e de gestão pedagógica. Relatos de escolas-polo no interior revelam que equipes muitas vezes não dispõem de tempo para discutir currículos de forma aprofundada, resultando em itinerários genéricos que pouco se diferenciam dos antigos componentes curriculares (LEME, 2025). Fortalecer o planejamento colaborativo requer a redistribuição das funções de direção, a criação de horários específicos para reuniões pedagógicas e o estabelecimento de metas claras de acompanhamento.

A Legislação 14.945/2024 enfatiza a construção de projetos de vida no currículo, buscando articular aprendizagens e aspirações individuais (FALCÃO; CALDAS; BARROS, 2023). Todavia, nem sempre existem instrumentos estruturados para que estudantes reflitam sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, o que demanda treinamento específico dos professores em orientação pedagógica e



psicopedagogia. A inserção de oficinas de planejamento de carreira e de rodas de conversa coordenadas por psicólogos escolares tem se mostrado uma prática promissora, pois amplia a compreensão dos jovens sobre suas potencialidades e desafios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, verificou-se que, embora a Lei 14.945/2024 ofereça margem de autonomia às escolas amazônicas, sua aplicação exige gestão colaborativa, formação continuada de professores e parcerias com universidade e comunidades locais. Essas estratégias, quando bem articuladas, potencializam currículos contextualizados; contudo, revelam fragilidades na infraestrutura, na logística de campo e na capacitação docente.

Constatou-se que obstáculos pedagógicos (resistência à interdisciplinaridade), estruturais (falta de laboratórios, conectividade precária) e socioculturais (necessidade de respeitar saberes tradicionais) interagem de maneira complexa, requerendo soluções integradas e sensíveis a Amazônia. A ocorrência simultânea de tais barreiras impede que muitos projetos saiam do papel, apontando para a urgência de políticas públicas que garantam recursos e suporte técnico às escolas mais remotas.

Evidenciou-se que a reformulação dos blocos de disciplinas e a ênfase em metodologias ativas promovem avanços, mas demandam mudança cultural e reestruturação dos processos avaliativos. A adoção de avaliações formativas e a participação estudantil ainda são incipientes, indicando a necessidade de consolidar uma cultura de inovação e gestão democrática que traduza as intenções legais em práticas educativas efetivas.



REFERÊNCIAS

ABDON, Jorge; PAIVA, Alessandra Macário de Oliveira; GOMES, Cristiane Sena. A educação digital e formação para cidadania no ensino médio: perspectivas a partir da BNCC. *Revista Ouricuri*, v. 14, n. 2, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/21944>. Acesso em: 7 maio 2025.

ADAMS, Fernanda Welter. Reformas educacionais e a formação inicial de professores: em foco a licenciatura em química da UFBA. 2025. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41726>. Acesso em: 3 maio 2025.

ARCANJO, Jeruza Rocha Lima et al. Documento Referencial Curricular do Estado da Bahia e a educação integral: percepções dos professores da rede pública. CONEDU, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID15460_TB5979_21102024210909.pdf. Acesso em: 3 maio 2025.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira et al. Educação integral e emancipação humana: análises críticas das legislações brasileiras e perspectivas do pensamento educacional. *Cadernos da FUCAMP*, v. 40, 2025. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3672>. Acesso em: 2 maio 2025.

CAETANO, Maria Raquel; DA PAIXÃO, Alessandro Eziquiel. Modernização conservadora: o caso da contrarreforma da educação profissional no Brasil a partir da Lei 13.415/2017. *Revista Plurais-Virtual*, v. 14, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/15767>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DE CASTRO, Juliana Mota; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; FALCÃO, Nádia Maciel. Percursos formativos no contexto da implementação do novo ensino médio no Amazonas: de quem é a escolha? *Revista Ponto de Vista*, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16503>. Acesso em: 24 abr. 2025.

DE VICENTE, Vinicius Renan Rigolin. Políticas para o novo ensino médio em Mato Grosso: análise sobre a sua implementação e o papel do setor privado nesse processo. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/vinicius.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; BARROS, Ellen Belmonte. Juventude e projeto de vida na reforma do ensino médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da educação. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e14360, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FALCÃO, Nádia Maciel; DA SILVA, Sara dos Santos. Student's participation in upper secondary school management: approaches to the reality of the school system in the state of Amazonas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c01e/b9bc1ee943d3e25a198cbcc63f0e48dd286a.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GONZAGA, Adana Teixeira et al. Os espaços não formais em cena: uma carta àqueles que defendem a educação em ciências e a Amazônia. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 4, n. 3, p. 327-345, 2019. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/10595>. Acesso em: 24 abr. 2025.



LEME, Renata Bento. Reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) no estado de São Paulo: o contexto da prática do itinerário profissional na região de Lins/SP (2017-2024). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4c8e13a4-4e4a-4360-95dd-83cbfbfb174a>. Acesso em: 1 maio 2025.

MARQUES, Thiago Guimarães. Abordagem CTS: análise de uma sequência didática com o tema reciclagem de polímeros. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Instituto Federal São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/MESTRADO/Ensino_de_Ci%C3%A4ncias_e_Matem%C3%A1tica/Dissertacoes/2024/Thiago_Guimar%C3%A3es_Marques_-_Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_2024.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

MOTTA, Luiz Carlos Aguiar. A formação continuada de professores como possibilidade para a promoção da omnilateralidade na educação profissional e tecnológica: o caso da EEEFM Santíssima Trindade. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5694/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Formacao_Professores_Omnilateral_Hist%C3%B3rico_Cr%C3%adtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2025.

NASCIMENTO, Renata Teixeira; DE BARROS, Aryanne Mila; CASAGRANDE, Ana Lara. Ressignificação do trabalho na cultura digital: juventudes e ensino médio. In: Anais Principais do Seminário de Educação (SemiEdu), 2024, p. 439-448. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/32697>. Acesso em: 7 maio 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues de. Percursos formativos para educadores amazônicos: autoria e criação no ensino das ciências ambientais. 2024. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10718?mode=full>. Acesso em: 4 maio 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. I percurso de aprofundamento e integração de estudo – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: orientação para as escolas da rede estadual de ensino médio do estado do Pará (2025). Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2025.

SANTOS, Ivan Luis dos; FREITAS, Kelma Cristina de. O professor do ensino básico, técnico e tecnológico: institucionalidade ornitorrinca? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio. Educação em Revista, v. 41, p. e53151, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mX84YRtxYxjHTFWRJbf9ksh/>. Acesso em: 4 maio 2025.

SOUSA, Maria Solange Melo de; NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz. Os desafios enfrentados pelos professores de geografia em sua prática docente frente à reestruturação do novo ensino médio (NEM). In: SOUSA, Maria Solange Melo de; NETO, Daniel Rodrigues Silva Luz; OLIVEIRA, Frizete (org.). Educação geográfica no mundo contemporâneo: dilemas, perspectivas e proposições. São Paulo: Editora Científica Digital, 2025. p. 209-223.