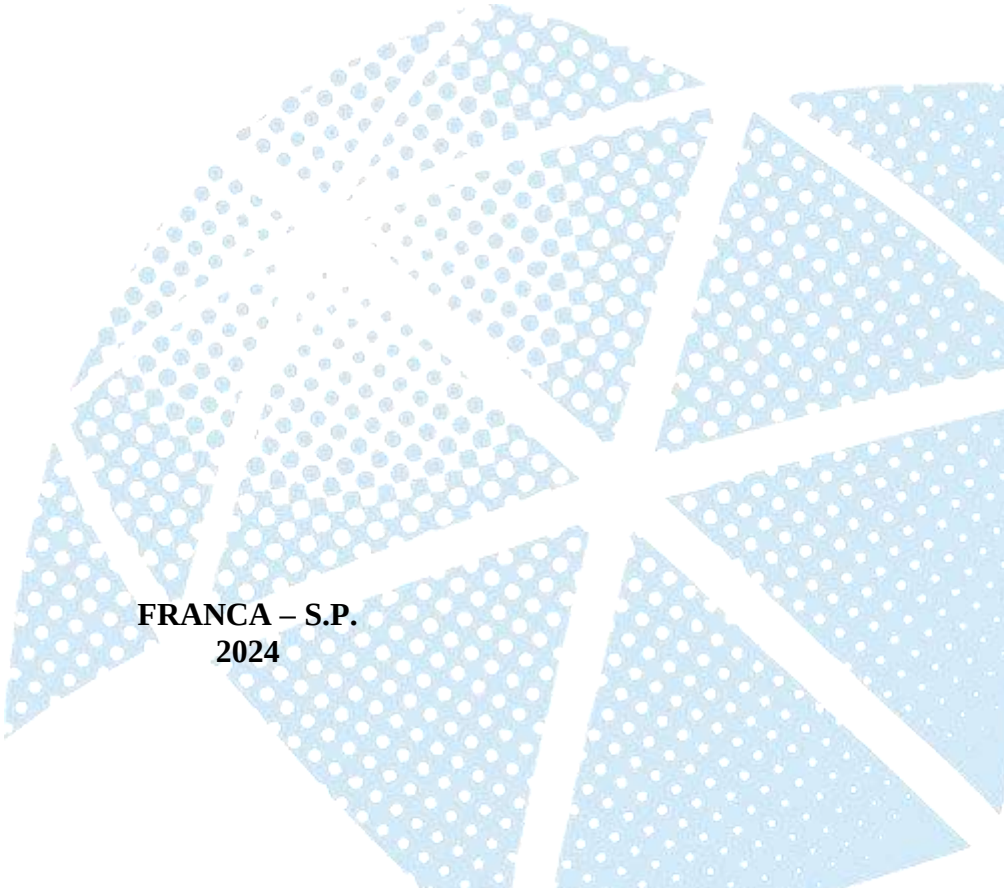


Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP

KELEN CARETA MACHADO

**UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA-SP**

FRANCA – S.P.
2024



M149o	Machado, Kelen Careta Um olhar sobre a oferta dos itinerários formativos em duas escolas da cidade de Franca-SP / Kelen Careta Machado. -- Franca, 2024 131 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Maria Madalena Gracioli 1. Políticas Públicas em Educação. 2. Itinerários Formativos. 3. Reforma do Ensino Médio. 4. Políticas Públicas. 5. Currículo Paulista. I. Título.
-------	--

KELEN CARETA MACHADO

**UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA-SP**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, junto ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” da cidade de Franca-SP.

Área de concentração: Desenvolvimento social.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli.

KELEN CARETA MACHADO

**UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA-SP**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, junto ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” da cidade de Franca-SP.

Área de concentração: Desenvolvimento social.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

1º membro: Presidente e Orientadora Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp - Franca/SP

2º Membro: Profa. Dra. Débora Cristina Goulart
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

3º Membro: Sheila Fernandes Pimenta
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF

FRANCA-S.P., 18 DE SETEMBRO DE 2024.

No ocaso desta vida, comparecerei diante de vós com as mãos vazias, pois não vos peço, Senhor, que conteis minhas obras. Todas as nossas justiças têm manchas a vossos olhos. Quero, pois, revestir-me de vossa própria justiça e receber de vosso Amor a eterna posse de vós mesmo. Não quero nenhum outro Trono nem Coroa senão vós, ó meu Bem-Amado! A vossos olhos o tempo não é nada; um só dia é como mil anos. Podeis em um instante, pois, preparar-me para comparecer diante de vós...

Santa Teresinha do Menino Jesus

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por não permitir que o câncer de mama fosse o diretor da minha vida. Desde o início, acreditei que estaria curada, e aqui estou, pois nada é impossível para quem crê nele. Sou grata pela graça alcançada por intercessão de Santa Teresinha do Menino Jesus e Santa Rita de Cássia.

Ao meu marido Adalto Júnior e aos meus filhos Guilherme e Arthur, que foram resilientes, amorosos e sempre presentes. Vocês suavizaram os efeitos colaterais da quimioterapia ao acreditarem na minha força e capacidade de vencer. Vocês me amaram e compreenderam, mesmo quando precisavam de apoio. Entenderam que estudar, para mim, é remédio, é liberdade, e respeitaram minhas escolhas. Agradeço por não me julgarem, quando me sentia frustrada com a educação, por nossa união, nossas dificuldades, nossa família, nossas conquistas e por nosso lar, onde vivemos os ensinamentos de Deus. Eu amo vocês.

Aos meus pais, que, na missão de ensinar suas filhas a serem fortes, contribuíram para que batalhas fossem vencidas, como a que enfrentei; por serem exemplo de amor e fé, por estarem sempre presentes e serem a linguagem do amor para mim. Às minhas irmãs, minhas confidentes, que nunca me abandonaram e entenderam que, mesmo nas diferenças, a união faz a força e muda o rumo da história.

À minha sogra Lúcia, que me acolheu como uma filha e cuidou de mim; à minha irmã do coração, Elaine, que entrou no mestrado comigo, mas precisou parar para respirar, e me ensinou tanto sobre a vida; e à Eliane, que conheci no mestrado, mas se tornou uma amiga para a vida toda. Ao nosso grupo do mestrado: Cristiane, Elaine, Eliani e Rodrigo.

A todos os docentes que me inspiraram a ser professora. À gigante professora Dra. Eneida Nalini, que me incentivou a pleitear o mestrado e me ajudou com o edital. Em especial, à minha orientadora, professora Dra. Maria Madalena Gracioli, que me abriu as portas da vida acadêmica e me fez valorizá-la, pela compreensão e cuidado, por todos os ensinamentos.

Às professoras Débora Cristina Goulart e Sheila Fernandes Pimenta, por se disporem, tão carinhosamente, a não só estarem na minha banca de qualificação, como também contribuírem para o crescimento deste trabalho.

A todos aqueles que acreditam que "só a educação liberta" (Epíteto).

“A educação é a força que nos transforma de criaturas obcecadas com nós mesmos em seres humanos que podemos olhar para o mundo através dos olhos dos outros, que podemos reconhecer as reivindicações e necessidades dos outros.” Martha C. Nussbaum, Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities

RESUMO

Neste estudo, analisar-se-ão os Itinerários Formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, pelo presidente Michel Temer, e aprovada em 17 de fevereiro de 2017, que deu origem à Lei nº 13.415/2017. Essa política pública, inserida no campo educacional, surgiu em meio a diversas mudanças no contexto político brasileiro e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O novo currículo do Ensino Médio é composto por duas partes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IF), que objetivam criar oportunidades para que os estudantes tenham experiências educativas contextualizadas à realidade que vivenciam, permitindo-lhes conhecer, criar e empreender projetos presentes e futuros. Considerando a problemática de que nem todas as escolas possuem estrutura física, pedagógica e professores adequados para ofertar todos os Itinerários Formativos, esta investigação teve como objetivo geral analisar como os Itinerários Formativos estão sendo oferecidos em duas escolas públicas de Ensino Médio - uma de ensino integral e outra de ensino regular - na cidade de Franca (SP). Os objetivos específicos foram: identificar quais Itinerários Formativos estavam sendo oferecidos; detectar a estrutura física, pedagógica e os recursos humanos que as escolas possuíam para oferecê-los; revelar o que pensavam os alunos, professores e diretores das duas escolas sobre os Itinerários; e apontar caminhos para a avaliação dessa política pública. O percurso metodológico contou com uma abordagem qualitativa, iniciada por um levantamento bibliográfico, com leitura e análise de livros, artigos, teses, anais de eventos, entre outros documentos, para compreender o percurso da Reforma do Ensino Médio desde a sua concepção até a implementação dos Itinerários Formativos, bem como o acesso a documentos oficiais. A segunda parte constituiu-se de uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com os participantes da pesquisa. A técnica utilizada para a análise dos dados das entrevistas foi a análise de conteúdo, sob a perspectiva da teoria desenvolvida por Bardin (1977). Os resultados apontam que, na época das entrevistas, as duas escolas de Franca-SP não contavam com estruturas adequadas para a oferta de todos os Itinerários Formativos; havia falhas quanto à atribuição de aulas aos professores, que nem sempre possuíam as qualificações necessárias para ministrar aula no itinerário a que foram designados, e o material pedagógico ainda era improvisado, considerado por eles como muito fraco e insuficiente para favorecer aprendizagens significativas. É importante destacar que alguns professores não acreditam na eficácia da escola onde ensinam. Somado a isso, os alunos não tiveram suas preferências atendidas na escolha dos Itinerários Formativos e sentiram-se prejudicados com a retirada de disciplinas importantes para a sua formação geral, em nome de uma formação voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Itinerários Formativos, Novo Ensino Médio; Políticas Públicas em Educação; Currículo Paulista.

ABSTRACT

In this study, the Formative Itineraries proposed by the High School Reform, instituted by Provisional Measure No. 746 of September 22, 2016, by President Michel Temer and approved on February 17, 2017, which gave rise to Law No. 13.415/2017, will be analyzed. This public policy, introduced in the educational field, emerged amid various changes in the Brazilian political context and modified the National Education Guidelines and Framework Law. The new high school curriculum is composed of two parts: the National Common Curricular Base and the Formative Itineraries, which aim to create opportunities for students to have educational experiences contextualized to the realities they live in, enabling them to know, create, and undertake present and future projects. Considering the issue that not all schools have the physical structure, pedagogical resources, and qualified teachers to offer all the Formative Itineraries, this investigation had the general objective of analyzing how the Formative Itineraries are being offered in two public high schools—one offering full-time education and the other regular education—in the city of Franca, São Paulo. The specific objectives were: to identify which Formative Itineraries were being offered; to assess the physical, pedagogical, and human resources the schools had to offer them; to reveal the thoughts of students, teachers, and principals of both schools about the Itineraries; and to suggest ways to evaluate this public policy. The methodological approach was qualitative, beginning with a bibliographic review that involved reading and analyzing books, articles, theses, conference proceedings, and other documents to understand the path of the High School Reform from its conception to the implementation of the Formative Itineraries, as well as access to official documents. The second part consisted of field research, carried out through individual semi-structured interviews with the study participants. The technique used for analyzing the interview data was content analysis, based on the theory developed by Bardin (1977). The results indicate that, at the time of the interviews, both schools in Franca-SP lacked the adequate structure to offer all the Formative Itineraries; there were issues in assigning classes to teachers, who did not always have the necessary qualifications to teach the assigned itineraries, and the pedagogical material was still improvised, considered by them to be very weak and insufficient to foster meaningful learning. It is important to note that some teachers did not believe in the effectiveness of the schools where they taught. Additionally, the students did not have their preferences met regarding the choice of Formative Itineraries and felt disadvantaged by the removal of important subjects for their general education, in favor of training aimed at meeting labor market needs.

Keywords: Formative Itineraries, New High School; Public Education Policies; Paulista Curriculum.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Tendo em vista os resultados apresentados por esta pesquisa, consideramos que se trata de um trabalho relevante na avaliação de políticas públicas de educação, com impactos em duas esferas: no campo das políticas públicas e no social. Do ponto de vista das políticas públicas de educação, ao avaliar que os investimentos feitos na reforma do ensino médio e na implementação dos itinerários formativos não alcançam os resultados esperados, consideramos que o governo do Estado de São Paulo deve reavaliar a forma como os itinerários são oferecidos e proceder a mudanças no material didático, de modo a atender à realidade das escolas e às necessidades de cada comunidade. Somente assim o investimento feito com dinheiro público poderá produzir resultados significativos. Do ponto de vista social, os impactos relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS4) e (ODS10) evidenciam problemas na oferta dos itinerários formativos que ainda não são plenamente conhecidos. Isso indica a necessidade de alterações para que a educação dos jovens seja de qualidade, inclusiva e capaz de proporcionar um conhecimento integral e transformador, oferecendo caminhos mais justos para a constituição de seus projetos de vida.

POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Considering the results presented by this research, we believe it is a significant work in the evaluation of public education policies, with impacts in two areas: public policy and social impact. From the perspective of public education policies, by assessing that the investments made in the high school reform and the implementation of formative itineraries do not achieve the expected results, we consider that the government of the State of São Paulo should reevaluate how these itineraries are offered and make changes to the didactic material to better address the realities of schools and the needs of each community. Only in this way can public investment yield significant results. From a social perspective, the impacts related to the Sustainable Development Goals (SDG4) and (SDG10) highlight issues in the provision of formative itineraries that are not yet fully understood. This indicates the need for adjustments to ensure that the education of young people is of high quality, inclusive, and capable of providing comprehensive and transformative knowledge, offering fairer paths for the development of their life projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO	24
1.1 MERITOCRACIA EDUCACIONAL DE CAMPOS E CAPANEMA.....	26
1.2 DA LDB DE 1961 ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS DA DÉCADA DE 1990	29
1.3 DICOTOMIA ANUNCIADA NO ENSINO MÉDIO - IDEAIS NEOLIBERAIS ...	33
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	43
2.1 CURRÍCULO NOVO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS	50
2.2 CURRÍCULO PAULISTA DO ENSINO MÉDIO.....	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS	60
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.3 AVALIAÇÃO DE RISCOS E BENEFÍCIOS	63
3.4 LOCAL E SITUAÇÃO.....	63
3.5 ANÁLISE DE DADOS	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	67
4.1 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	68
4.2 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	83
4.3 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS GESTORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	123

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF – Constituição Federal
- CMO – Comissão Mista de Orçamento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCE – Documento Curricular Estadual
- DF – Distrito Federal
- EM – Ensino Médio
- EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF - Itinerários Formativos
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LOA – Lei Orçamentária Anual
- LOR – Lei Orçamentária Regional
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- NEM – Novo Ensino Médio
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PP – Políticas Públicas
- PPB – Plano Plurianual de Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPG – Programa de Pós-Graduação
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- PSE – Programa Saúde na Escola
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- UF – Unidade da Federação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1- Quadro comparativo das principais modificações na LDB 9.394/96 referentes ao ensino médio, estabelecidas por meio da Lei nº 13.415/2017	45
Tabela 1 – Gestores participantes da pesquisa	60
Tabela 2 – Docentes participantes da pesquisa	61
Tabela 3 – Alunos participantes da pesquisa	61
Tabela 4 – Dados quantitativos das escolas selecionadas	63
Figura 1 - - O percurso da política de reformulação do ensino médio – 2012/2017	44
Figura 2 - Possibilidades para os Itinerários Formativos	55

APRESENTAÇÃO

Quando se está à frente da batalha educacional, deseja-se portar armas poderosas para o combate (Machado, 2023).

A sala de aula me abraçou desde a infância. Nas paredes do corredor, no chão do quintal, no asfalto. Tudo virava lousa. As brincadeiras com as amigas de infância sempre envolviam escola. O pai de uma delas era zelador da única escola de ensino fundamental e médio da querida Cristais Paulista – SP, cidade vizinha a Franca - SP, onde resido atualmente. Claro que o acompanhávamos aos sábados; enquanto ele cuidava da limpeza e conservação da escola, nós ficávamos em uma sala de aula com aquela fatura de giz coloridos. Em pouco tempo, enchíamos a lousa. Todas somos professoras hoje.

Aos quinze anos, fui convidada a dar aulas em uma escola de informática da cidade. Meu empregador avisou “Não tire os óculos! Eles te deixam mais velha.” Meu encantamento pela educação nascia ali. Além disso, tive excelentes incentivadores no ensino fundamental e médio, os quais sempre me motivaram a continuar os estudos e me dedicar ao ensino superior. Até aos treze anos, fui nadadora, jogadora de vôlei, bailarina, cantora e professora de inglês e de informática, até *Au Pair* (queria trabalhar e estudar no exterior). A cada curso bancado com o suor da produção dos salgados de minha mãe, a Sueli do Salgado e dos caminhos abertos com a patrol da prefeitura que meu pai Antônio, o Toin Careta, trabalhava, um sonho nascia, às vezes, morria, renascia novamente.

Mesmo com tudo que vivi na infância e ainda como professora de informática, minha escolha inicial fora pela fisioterapia, mas não passei no vestibular da concorrida USP. A ansiedade de viver a universidade, o amor pela sala de aula, bem como a facilidade com a língua inglesa, tudo isso somado à bolsa ofertada pela prefeitura da cidadezinha do interior, na qual meu pai trabalhava, suscitou em mim um desejo: seria professora de línguas portuguesa e inglesa. Orgulho para meus pais, que tinham estudado até a 4ª série, mas puderam oferecer educação as três filhas (eu era a mais nova).

No segundo ano de faculdade, já podíamos abrir sede nas escolas e começar a dar aulas em caráter de substituição na educação básica. Assim eu fiz. Abri a primeira sede na Escola Estadual João de Faria, onde eu estudei durante o ensino fundamental e médio. Lembro-me do primeiro dia em que entrei em uma sala de aula para substituir, foi numa 5ª série B, período diurno. A professora Helena, de Língua Portuguesa, convidou-me para substituí-la. Deixou o conteúdo, mas eu não consegui concluí-lo, pois conversei muito com os alunos. Estar naquelas salas, as quais já havia frequentado como aluna, foi uma sensação única.

Os quatro anos de licenciatura não foram fáceis. O último ano fora, especialmente, mais difícil. Casei-me em 31 de outubro de 2003 e mudei-me para Franca. Meu esposo Adalto Júnior queria que eu abrisse a sede em Franca, pois assim eu não precisaria me deslocar para Cristais Paulista. Até que, certa manhã, ele recebeu a ligação do Instituto Samaritano de Ensino, uma escola particular, onde minha irmã Fabiana trabalhava e me indicara para o coordenador do ensino fundamental e médio. O coordenador precisava de uma professora de Língua Portuguesa naquela manhã. Lembro-me que eu estava substituindo um professor em Cristais, quando a minha madrinha Maria, inspetora na escola, avisou que meu esposo estava me procurando e que precisava retorná-lo imediatamente (ele ficou mais animado que eu). Assim eu fiz. Terminei a aula, passei as substituições do dia para uma outra professora e retornei à Franca. Em menos de uma hora, eu já estava dentro de uma sala de aula daquela escola particular. Dei todas as aulas daquela manhã, passei no departamento pessoal, para deixar meus dados para que pudessem fazer o pagamento das aulas. Aquela semana, eu fui acionada para mais algumas aulas; assim, deixei a escola de Cristais.

Naquela mesma semana, abri sede em Franca com a ajuda de uma amiga da família do meu esposo, a D. Rosa, que me indicou para o processo na escola onde ela trabalhava e, em 2004, a Escola Estadual Ângelo Scarabucci me recebeu. Em abril desse mesmo ano, engravidei do meu primogênito Guilherme. Com a inscrição naquela unidade escolar, peguei aulas em várias escolas estaduais em 2004, bem como aulas de um projeto de leitura na Escola Estadual Maria Pia e algumas substituições no Samaritano. Embora desafiador, eu estava feliz. Conciliava a rotina familiar, o curso de Letras, as aulas da sala de leitura, as substituições nas escolas que me solicitavam e, em especial, a maternidade. Dei aulas até o fim do ano letivo de 2004, consegui concluir o curso de Letras sem dificuldades e, em 27 dezembro de 2004, o Gui nasceu.

Os anos seguintes foram de muita resignação. Sem licença-maternidade, em fevereiro eu já estava em sala de aula. Muitas vezes, eu tinha que voltar em casa para amamentá-lo ou para trocar de roupa, pois o leite materno molhava a blusa. Não podia desistir. Fiz muitos amigos durante essa fase, que me compreendiam, organizavam as substituições, para que eu pudesse trabalhar. Tempos difíceis. Em agosto de 2005, além das aulas de manhã e tarde assumi uma turma do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Orlik Luz, às quartas, quintas e sextas-feiras. As aulas começavam às 19h, mas por motivos de saúde do meu filho, deixei o projeto em novembro.

Naquele mesmo mês, ainda cuidando do meu filho em casa, minha irmã Fabiana avisou que a professora de informática, a Angélica, a mesma que havia cantado no meu casamento,

tiraria, em breve, a licença-maternidade. Como eu já tivera experiência em aulas de informática, procurei a coordenadora e me coloquei à disposição para a substituição da professora. Consegui a vaga. Angélica sairia de licença no início de dezembro, mas antes ela me deu uma notícia que mudaria a vida da minha família para sempre: ela não voltaria após a licença, pois estava de mudança para Ribeirão Preto - SP. Fui contratada em 2006.

A partir de 2006, embora pegasse algumas substituições de manhã, as escolas estaduais já não me procuravam com tanta frequência, pois eu tinha muitas aulas de informática no Samaritano, além das substituições que o coordenador me atribuía. Passei então a me dedicar mais à escola. No ano seguinte, eu peguei aulas de inglês para a educação infantil e fundamental – séries iniciais, no período vespertino, além de uma licença-maternidade de uma professora de Literatura. De manhã, mesmo sem substituições, eu estava à disposição. Em 2008, já assumia a disciplina de Língua Portuguesa em duas turmas de sexto ano e continuava com as aulas de informática e inglês. Meu filho foi para a escola com três anos de idade e a minha vida de professora tornou-se bem intensa, mas era organizada, tinha um bom salário, bolsa de estudos para o Guilherme, o que mais eu precisava?

O Arthur chegou em 26 de março de 2010, como chorava! As noites em claro pareciam não ter fim. Aos três anos, já estava na escola. Minha família gostava de ficar com meus filhos, por isso eu logo voltei a estudar: em 2007, inscrevi-me em uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, na UniClar, cujo orientador era o eterno Dr. Juscelino Pernambuco, um exímio na área de linguagens. Obtive conceito máximo. Nos últimos anos, participei de muitos cursos, congressos, palestras e seminários na área da educação. Todos para me atualizar na profissão, para estar sempre conectada às inovações, já que, quando se está à frente da batalha educacional, deseja-se portar armas poderosas para o combate. E aqui estou. Quero guerrilhar. A minha mente sempre esteve focada no crescimento profissional e pessoal, sempre me achava incapaz de trilhar além de uma pós-graduação *strictu sensu*. Meu desejo sempre foi assistir a uma educação brasileira de qualidade para todos os jovens não somente para aqueles com melhores oportunidades, como os da escola particular na qual trabalho, mas todos usufruindo de políticas públicas eficientes e concernentes ao potencial da juventude.

O contexto de estar aqui me apresentando se iniciou em novembro de 2021. Conversando com a Profa. Dra. Eneida Nalini, docente na escola onde trabalho, apresentei meu próximo desafio: o mestrado. Ela ficou muito animada e se propôs a me orientar no que fosse necessário. Levou sua tese para eu poder folhear e, naquele momento, tive certeza de que estava mais que na hora de focar no meu sonho. Comecei a procurar opções de mestrado em Franca e região. Falei com ela sobre o mestrado profissional da Unesp e que dentre as linhas do

programa, uma havia me chamado atenção: Políticas, gestão e formação na educação. Lendo editais anteriores, ali mesmo na sala dos professores, a Eneida disse que conhecia a Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli, a qual eu indicaria como orientadora no meu trabalho, por desenvolver pesquisas sobre Ensino Médio, formação de professores e estudos de juventude. Ela me explicou sobre a importância do desenvolvimento de um projeto que conversasse com as pesquisas do orientador. Assim eu fiz. O edital foi aberto em janeiro de 2022. Consegui a vaga. Sensação de vitória.

As aulas das disciplinas obrigatórias iniciaram em março de 2022. Respirar uma universidade pública, ver o entusiasmo dos docentes ao nos apresentar conhecimentos e pesquisas para uma reflexão acerca das ações humanas na produção de modernas políticas públicas para a educação, ampliaram ainda mais meu desejo por mudanças nesse cenário. A professora Madalena, sempre muito presente, atenta e interessada por todas as etapas do trabalho, tem colaborado para que os meus olhos jamais deixem de brilhar.

INTRODUÇÃO

Sob a justificativa de criar uma matriz curricular flexível, mais moderna e com menos conteúdos, que atendesse às expectativas de órgãos internacionais de formação da juventude para o trabalho e encaminhar os jovens às escolhas de seus projetos de vida, em 17 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada pelo presidente Michel Temer.

Analizando as audiências públicas sobre o currículo da reforma, Ferreti (2017) observou que os representantes ministeriais, bancos e instituições privadas ressaltaram a necessidade de um currículo dinâmico e que preparasse, efetivamente, para o mercado de trabalho.

Como professora de Língua Portuguesa desde 2004, ministrando aulas na rede pública e particular, surpreendi-me, assim como todos os docentes, com a notícia de que o governo de Michel Temer estava a empreender uma nova reforma do Ensino Médio. De posse dessas informações, passamos a contemplar a Lei, a qual, ainda incompleta e com diversas incoerências, não esclarecia sobre a organização curricular e a oferta dos Itinerários Formativos, bem como se a estrutura física e laboral das escolas de ensino médio estaria preparada para atender à demanda de uma educação mercadológica, além disso, o ponto de vista da juventude e seu projeto de vida não foram fatores decisivos para estatuir a mudança.

A proposta apresentada, além de não atender algumas categorias como educação integral, educação de qualidade, formação humana, não faz o enfrentamento do problema da dicotomia entre uma formação humana e uma formação para o trabalho imediato (Ferreti, 2017). Entendemos que a concepção de formação humana remete a uma educação de qualidade para todos, criando as condições para a sua materialidade e, portanto, combatendo as desigualdades. A formação voltada para o trabalho prioriza apenas a lógica do mercado e não se compromete com o desenvolvimento de competências e habilidades tão necessárias para o desenvolvimento integral, para Gramsci (2001), o trabalho deve ser como um princípio educativo e não ser confundido com o ensino profissionalizante, porém é essa a realidade da proposta por Itinerários Formativos, a qual estaria mais centrada na formação para a empregabilidade do que na formação humana integral, acentuando ainda mais as desigualdades.

Gramsci (1982) discute que cada grupo social dominante cria para si uma camada de intelectuais que garante a manutenção de sua hegemonia e o controle sobre as funções da sociedade. Dessa forma, a reforma do ensino médio pode ser vista como parte de um processo de formação de intelectuais "orgânicos", destinados a reforçar o status quo e preparar os jovens para ocupar papéis subordinados na estrutura produtiva, limitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

Tendo em vista a Reforma do Ensino Médio (2017), expelida sem muitas discussões com a sociedade ou com os profissionais da educação, e as grandes mudanças que a nova organização curricular trouxe ao campo educacional, buscaremos investigar como os Itinerários Formativos estão sendo oferecidos em duas escolas de ensino médio, sendo uma de ensino integral e outra de ensino regular, na cidade de Franca-SP, observando o funcionamento das novas diretrizes propostas pela Reforma do Ensino Médio, bem como o que pensam alunos, professores e gestores sobre a nova organização curricular e a estrutura escolar quanto à oferta do percurso formativo.

Ao nos guiar por esse caminho, faremos um balanço crítico dessa política educacional, visto que, conforme já mencionado, a lei trouxe diversas incertezas, que deram origem à problemática. Krawczyk (2014) esclarece que essas tensões, quanto às diferentes organizações curriculares, polemizam ainda mais a identidade do ensino médio e que sempre prevaleceram em diferentes países. Fato é que essas mudanças acentuam as desigualdades.

Essas constantes ambiguidades impedem sobremaneira o desenvolvimento de uma formação que considere, verdadeiramente, o protagonismo discente. A proposta por Itinerários Formativos nas escolas prega um currículo mais diversificado, flexível e atraente aos jovens. Contudo, sua condução suscita diversas dúvidas que ainda não foram esclarecidas a todos os atores educacionais, principais responsáveis pelas mudanças estabelecidas para um contexto que precisa de um olhar atento – o ensino médio.

Essa subordinação da educação aos interesses econômicos reflete o que Gramsci descreve como a função dos intelectuais na hegemonia capitalista, onde os gestores educacionais atuam como "comissários" do grupo dominante, reproduzindo as funções subalternas e perpetuando o controle ideológico por meio da educação (Gramsci, 1982, p. 10).

Nussbaum (2015), ao discorrer sobre educação, tem um posicionamento crítico quanto à organização curricular empreendida não só no Brasil, mas em outros países, nos quais a urgência por uma mudança na educação de qualidade para a juventude fez com que fossem empreendidas reformas neoliberais e antidemocráticas. A autora confirma sua ideia de que a educação deve servir para a manutenção da democracia e não para o lucro, por si só, como apregoa as atuais reformas.

Diante dessa realidade, a escola de ensino médio pode ser um espaço significativo de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades, porém, ao apresentar propostas curriculares separadas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei

certamente restringirá as possibilidades já tão estreitadas para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Para Kuenzer (2010), o ensino médio, enquanto Educação Básica, deve promover uma ampla democratização, realizando, assim, diagnósticos das vagas nas instituições públicas, avaliação das necessidades da educação (incluindo análises locais e regionais), do corpo docente e profissionais da educação, da estrutura física escolar, além de outros dados, garantindo o acesso e permanência do aluno nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, um currículo escolar deve ser a base norteadora do jovem educando, fazendo-o refletir questões e saberes que são objetivos ideológicos do ensino médio.

Zabala (1998) esclarece que os conteúdos curriculares previstos demonstram a clara intencionalidade de representar a gama do que se deve aprender para alcançar determinados objetivos educacionais, que são conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para esse autor, há conteúdos conceituais (relacionados a fatos, dados etc.), conteúdos procedimentais, que permitem aprender a fazer e conteúdo que permitem ser (crítico, reflexivo etc.), que são os atitudinais.

As mudanças não foram gestadas a priori pelo Ministério da Educação, órgão que seria responsável por ditar o “tom” da reforma e seu caráter identitário e tampouco foi fruto de uma intencionalidade curricular que gritava por mudanças. Essa afirmação também pode ser comprovada com a apresentação da proposta através de uma Medida Provisória (MP 746/16, posteriormente aprovada com algumas mudanças como Lei 13.415/17), sem debate social, para introduzir mudanças na organização curricular e nas formas de financiar o ensino médio, com a indução de que recursos públicos possam ser usados pelo setor privado, sobretudo visando ofertar o itinerário de formação técnica e profissional (Ferreti; Silva, 2017).

Este ponto de vista é tangenciado pelas reflexões de Dayrell e Carrano (2014, p. 107): “É uma tendência de a escola não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente”.

Não podemos deixar de lembrar que a construção de uma escola pública de qualidade sempre foi e será uma luta para a sociedade, para os órgãos envolvidos na educação e para os movimentos sociais. A LDBEN nº 9394/ 96, art. 4º, inciso I, na qual declara a Educação Básica como “obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade” reforça o poder da mobilização, para que a juventude obtenha sucesso nos processos de aprendizagens, em seus projetos de vida e em suas relações com o conhecimento e os saberes para a formação integral.

A própria LDB prevê como incumbência da União estabelecer, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes que servirão de base para os currículos e conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum. Assim como, no Capítulo II, Art. 26, fica evidenciada a necessidade de uma parte curricular diversificada, ressaltando características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Nesse sentido, é desejável que os debates e decisões para a implementação do currículo constituam parte do projeto pedagógico da escola, envolvendo e criando as condições para que o corpo docente possa concretizar propostas e objetivos estabelecidos para o ensino médio (BRASIL, 2009, p. 170).

Diante disso, muitas escolas públicas, através das comunidades escolares e dos atores educacionais, ainda resistem à volta de uma educação técnica, que visa preparar o jovem para o mercado de trabalho, pois sabem que o diálogo e a autonomia dos maiores envolvidos na educação, ou seja, educandos e educadores, podem demonstrar a resistência na defesa de uma educação pública de qualidade em oposição a uma educação fragmentada e distante da realidade das instituições de ensino.

A falta de uma política brasileira mais alinhada e contínua fez com que políticas sociais e educacionais implementadas nos governos de Lula (2002-2010) e ampliadas nos governos de Dilma Rousseff (2011-2016), como Pronatec, ProUni, ProJovem, Escola Aberta, Ciência sem Fronteiras, Fies não fossem levadas em conta quando da aprovação da MP 746/16. À época, a implementação dessas políticas possibilitou à juventude com pouco acesso idealizar seus projetos de vida com uma formação integral e ainda qualificar-se para o trabalho. Muitas dessas políticas não foram lembradas na elaboração de uma agenda governamental de 2016 a 2022.

Por acreditarmos que reformas devem manter programas eficientes e, se necessário, modificá-los priorizando a autonomia, a formação humana integral, a formação crítica para a construção social justa e igualitária e ainda levar em conta os principais atores educacionais, preocupa-nos a disposição curricular do Novo Ensino Médio, em especial a introdução dos Itinerários Formativos. Sem consulta à sociedade civil, sem participação da comunidade escolar e das experiências, vivências e ideologias de alunos e professores, o NEM foi promulgado desconsiderando a opinião daqueles que conhecem o dia a dia escolar e possuem, de fato, autoridade para julgar mudanças (Dayrell; Carrano, 2014).

Diante desse cenário, essa investigação tem por objetivo geral, analisar como os Itinerários Formativos estão sendo oferecidos em duas escolas públicas de ensino médio, sendo uma de ensino integral e outra de ensino regular, na cidade de Franca – SP, a fim de avaliar a política pública em andamento.

Os objetivos específicos são:

- identificar como e quais Itinerários Formativos estão sendo oferecidos;
- detectar a estrutura física, pedagógica e recursos humanos que a escola possui para oferecer os Itinerários Formativos;
- revelar o que pensam os alunos, professores e diretores das duas escolas sobre os Itinerários Formativos;
- apontar caminhos para a avaliação da política pública.

Os objetivos do presente trabalho procuram responder ao seguinte problema de pesquisa: se as escolas possuem capacidade e recursos físicos, pedagógicos e docentes para a oferta dos Itinerários Formativos. Pretende ainda, através de entrevistas, avaliar como essa organização curricular tem sido ofertada e como, de fato, discentes, professores e diretores recebem as mudanças.

Para a busca de respostas ao problema de pesquisa mencionado, a proposta metodológica é de trabalhar a pesquisa qualitativa a partir das “concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2009, p. 15).

A partir da revisão de literatura realizada, foi possível fazer uma avaliação crítica das abordagens adotadas pelos autores, levando em consideração as divergências de opiniões existentes sobre o assunto. A comparação dos estudos já realizados sobre o tema e como cada autor abordou o seu objeto de estudo foi de extrema importância para a análise bibliográfica, já que a proposta de escrever sobre o tema quer ampliar o que já foi dito a respeito, analisar as contribuições e reconhecer o que ainda precisa ser abordado.

O arcabouço teórico, foi construído tendo por base o referencial formado por Gramsci (1982), Carrano e Dayrell (2011;2014), Frigotto (2017), Kuenzer (2010; 2017), Nussbaum (2015), Silva (2013, 2017, 2018), Grabowski (2019) entre outros autores; e, análise das legislações LDB/1996, Parecer CNE/CEB 05/2011, Resolução CNE/ CEB 02/ 2012, Medida Provisória nº 746/ 2016 e Lei nº 13.415/2017, Currículo Paulista para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre outros documentos.

A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas estaduais de Franca/SP, com dois gestores, oito alunos e quatro professores do ensino médio, por meio de entrevistas semiestruturadas, além da análise minuciosa de documentos por intermédio da pesquisa documental e bibliográfica. Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma análise das

respostas, visando responder o problema de pesquisa. A dissertação intitulada Um olhar sobre a oferta dos Itinerários Formativos em duas escolas de ensino médio da cidade de Franca – SP foi organizada da seguinte forma:

A introdução prepara o leitor para um aprofundamento do estudo das consequências que a Lei nº 13.415/2017 trouxe ao ensino médio. Contextualiza a lei, apresenta a problematização e os objetivos e a organização proposta.

Na seção dois, Políticas Públicas para o Ensino Médio, é apresentado o processo de implementação de políticas públicas que foram direcionadas a essa etapa desde 1930, perpassando por alguns momentos marcantes e importantes para se compreender o cenário atual. A Reforma do Ensino Médio imposta pela MP nº 746/2016 será abordada na terceira seção. Nela há um resgate dos momentos que antecederam à reforma para podermos vislumbrar de forma crítica a malograda política. Ainda na seção três, há a apresentação de como o Novo Ensino Médio passou a ser estruturado e como está regulamentado no estado de São Paulo por meio do documento Currículo Paulista.

Para relatar o percurso da pesquisa a partir da abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica e documental, além de traçar o esboço para a execução da entrevista semiestruturada com gestores, professores e alunos do Ensino Médio de duas escolas sendo uma de ensino regular e outra integral da cidade de Franca, SP, foi utilizada a quarta seção. Fizemos, na seção seguinte, Resultados e Discussões, a análise dos dados coletados durante as entrevistas.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

O desempenho acaba mostrando o tipo de coisa que uma máquina bem projetada é capaz de fazer melhor do que um ser humano; contudo, a finalidade principal da educação, a conquista de uma vida plena de sentido, é deixada de lado (John Dewey, Democracy and Education, 1915).

É anuído entre as literaturas de ciências políticas que não há um conceito acertado sobre a definição de Políticas Públicas, por problemas que Secchi (2006) vai nomear de “nós conceituais”; outros teóricos, como Souza (2006) também concordam que as definições acabam se tornando minimalistas por conferirem a esse campo do conhecimento um olhar relativo dos fatores que envolvem a produção da política. Mesmo com essas objeções, chega-se a uma aceção, ainda que arbitrária, para Políticas Públicas – são ações governamentais/institucionais de forma macro ou micro direcionais que visam atender a uma demanda pública e coletiva para corrigir um problema específico ou amplo que esteja no radar popular e precisa de solução, ou seja, que esteja afetando o bem-estar social. (Secchi, 2006)

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (Souza, 2006, p. 26)

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais deveriam ser estruturadas para nortear os sistemas de ensino, a fim de oferecer uma educação universal e ampla no país, diminuindo as diferenças sociais, respeitando as culturas internalizadas e promovendo acesso pleno à educação de qualidade. Nussbaum (2015)¹ argumenta que, se a política pública educacional contempla as “elites abastadas”, significa que ela não funciona. O sistema educacional é ponto crucial nas democracias modernas. Essa afirmação atinge diretamente as políticas públicas educacionais no Brasil, em especial, a atual Reforma do Ensino Médio.

As transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX são reflexos de ações da crise estrutural capitalista, resultante do declínio do modelo keynesiano-fordista², que pôde

¹ Filósofa americana Martha Nussbaum, autora conhecida, entre outras coisas, por ser expoente nos estudos sobre o papel da emoção na vida pública (SANTOS, 2022, p.13).

² O modelo keynesiano-fordista, que surgiu no pós-guerra, foi a resposta encontrada pelos países industrializados para evitar a volta à crise econômica e social dos anos 1930. A combinação entre a teoria keynesiana e a prática fordista permitiu uma produção em massa de bens e serviços que, por sua vez, estimulou o crescimento econômico e a criação de empregos. O Estado passou a desempenhar um papel central nesse modelo, intervindo na economia por meio de políticas fiscais e monetárias que buscavam manter a demanda agregada em níveis elevados. Ao

garantir décadas prósperas e estáveis que precederam o segundo pós-guerra. No entanto, nesse momento histórico específico, as relações estabelecidas na produção, articulando-se à superestrutura política e ideológica, faz eclodir um novo padrão social, difundido como neoliberalismo³. Essa estrutura impôs novas relações de trabalho e educação, inerentes a nações democráticas.

Tendo em vista essa nova relação essencial, faz-se, portanto, imprescindível analisar o percurso de políticas públicas e reformas educacionais voltadas ao ensino médio brasileiro, dos setores educacionais mais afetados por essa fusão educação-trabalho, para alcançarmos o ideário atual. Para tanto, deve-se considerar o contexto de transformações acima citado, a função do Estado e suas alterações no processo de pacificar os interesses capitalistas e trabalhistas, que se intensificam e tornam-se complexos na presente fase de desenvolvimento e, por consequência, a própria reformulação do lugar da educação na sociedade.

Avalia-se que esses percursos de mediação, parte da história atual, são peças fundamentais para a análise da Novo Ensino Médio, entendendo esta como elemento de fabricação de hegemonia para uma sociedade reprodutora, de forma geral, dos interesses da classe capitalista. O que chama a atenção é que esse movimento nacional e internacional vem ganhando campo dentro da classe trabalhadora, em especial no que tange à educação. Para Kuenzer,

Essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política. (2000, p. 26)

Os desafios a serem enfrentados pelas políticas educacionais precisam ser entendidos com foco na verdadeira causa das transformações ocorridas, o que não acontece no Brasil. A atual reforma é tão desigual como sempre se pensara as demais, ao estabelecer um modelo considerado único, desprezando as diversas faces de uma sociedade já tão marcada pelas

mesmo tempo, foram criados sistemas de proteção social que garantiam aos cidadãos uma renda mínima, acesso a serviços públicos básicos e segurança no emprego. Esse modelo, no entanto, entrou em crise a partir dos anos 1970, com a estagnação econômica, o aumento do desemprego e a pressão dos mercados financeiros por maior liberalização econômica. (Silva, 2011)

³ “[...], o neoliberalismo, centrado no pró-trabalho, significou reorientação das atividades do Estado para atender as necessidades do setor privado lucrativo, comungando com o processo de internacionalização do capital. E isso permitiu, igualmente, o reforço da desregulação da competição internacional e crescente mudança na própria estrutura produtivo, principalmente em favor dos setores do capital financeiro.” (Silva, 2011, p. 17-18)

desigualdades. Para Gramsci, as instituições são antidemocráticas não pela questão de currículos desinteressantes, mas por ditar o futuro dos intelectuais na sociedade, seu lugar de acordo com a classe pertencente, se será um patrão ou empregado (Gramsci, 1982).

O fato é que a escolarização no Brasil sempre foi marcada por impasses, não seria diferente na última etapa da educação básica. Mostrar o panorama histórico dessa etapa faz compreender melhor a atual Reforma e dar subsídios, para que os objetivos propostos por esta dissertação sejam assertivamente concretizados.

1.1 MERITOCRACIA EDUCACIONAL DE CAMPOS E CAPANEMA

A escolarização brasileira foi base de sustentação de ideais oligárquicos, cuja finalidade era a difusão de novos valores como garantia da formação de profissionais que atendessem às exigências do mercado de trabalho em expansão. Em 1930, já no que, atualmente seria o ciclo II do Ensino Fundamental, a formação para o trabalho era o fim, deixando o acesso ao Ensino Superior ainda mais distante para a juventude menos favorecida, que não era preparada para os exames de conteúdo propedêutico necessários para admissão nos cursos superiores. Segundo Saviani (2008), as mudanças cerceadas pela Revolução de 1930, atingiram o governo de Getúlio Vargas, e, conseqüentemente, a educação, a qual deveria atender à demanda da urbanização e industrialização ainda sob influência do taylorismo-fordismo⁴ americano.

Sob o comando de Francisco Campos⁵, o Ministério da Educação passou a atuar, estabelecendo diretrizes, por meio do Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931. No “Art. 1 O ensino secundário será ministrado no colégio D. Pedro II e em estabelecimento sob inspeção oficial” (BRASIL, 1931). O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o 1º correspondia ao curso secundário fundamental com duração de cinco anos e dividido em séries

⁴ Ford seguia os princípios de Taylor fazendo uma linha de produção através de uma esteira. Suas técnicas tiveram influência fundamental para o processo produtivo da Segunda Revolução Industrial. Isso teve uma grande interferência na educação, pois houve a necessidade de escolas técnicas para ensinar macetes de tal área que a pessoa iria atuar. Os diplomas tiveram uma valorização e passou a diferenciar os operários. Para isso pessoas teriam que deixar sua cultura de lado e se apropriar de uma cultura do capitalismo. Foi uma grande separação de homem e máquina, homem deveria ser preparado para o mercado de trabalho, uns eram preparados para produzir, operar e outros para pesquisar. No final do século XIX algumas indústrias do Brasil começaram a absorver essa ideia. (Almeida, 2017, p. 7)

⁵ Autor único da Constituição de 1937, esteve envolvido na redação dos Atos Institucionais números 1 e 2 - consolidando o golpe de 1964 - , além de tecer importantes sugestões para a Constituição de 1967. Frases célebres como "governar é prender" ou "o povo não precisa de governo, precisa de curatela", marcaram sua trajetória intelectual e sua vida pública, alocando seu pensamento nos quadros do chamado "pensamento autoritário". (Santos, 2011, p. 32)

e o 2º ao curso complementar com duração de 2 anos. Neste, o estudante já deveria decidir sua carreira entre as áreas de direito, medicina e engenharia; no “Art. 4 O ensino complementar será obrigatório para candidatos à matrícula em determinadas instituições de ensino superior, sendo dois anos de estudos, com exercícios e trabalhos práticos” (BRASIL, 1931). Em 30 junho de 1931, o Decreto 20.158 dava caminhos para a formação de trabalhadores, para atuarem em diversas áreas, seguindo ainda o caráter de uma educação para o trabalho:

A partir daí foram se desenvolvendo outras alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com 4 anos de duração, aos quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho, ao nível ginasial, como eram o normal, o técnico-comercial e o técnico-agrícola (Kuenzer, 1998, p. 366).

Essas modalidades compostas por percursos formativos e de opção de escolha dos estudantes sem dúvida foram atraentes, mas ainda assim assinalavam bem o dualismo entre “funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho” (Kuenzer, 1998), fez ainda aumentar a demanda por mais escolas e, conseqüentemente, a exclusão e a baixa qualidade no ensino. A reforma de Campos guardou o ensino propedêutico para a elite, criando empecilhos até mesmo para o acesso ao nível superior e acentuou ainda mais a dualidade entre dominantes e dominados, elite e pobre, profissional e intelectual, trabalhadores e patrões.

Seja como for, a gestão de Campos abriu caminho para o novo ministro Gustavo Capanema⁶, segundo ministro da educação da Era Vargas. Ao assumir, em 1934, preocupou-se na centralidade das decisões e nos três temas políticos até então: o Nazismo, o Fascismo e o Comunismo, que poderiam interferir nas ideias e valores dos jovens. Assim, focou na cultura brasileira e num projeto nacionalista. A reforma de Capanema foi aplicada sob o Decreto Federal nº 4.244 de 9 de abril de 1942, chamada de Lei Orgânica do Ensino Secundário Propedêutico, cujos artigos pode-se apreciar abaixo:

⁶A faceta talvez mais significativa da gestão de Capanema no Ministério da Educação, hoje frequentemente esquecida, foi sua íntima associação com os setores mais militantes e conservadores da Igreja Católica naqueles anos, representada por Alceu Amoroso Lima, Padre Leonel Franca e, como figura central, o Cardeal Leme, do Rio de Janeiro. Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja, que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima (Schwartzman, 1985).

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

Em afirmação à proposta de Gustavo Capanema, a Educação Moral e Cívica passou a fazer parte do currículo, de forma articulada aos demais componentes para a confirmação dos valores patrióticos e morais, mantendo assim o “Espírito brasileiro”, expressão ideológica que reforçava o sentimento de pertencimento nacional alinhado aos interesses do regime militar. Para Schwartzman, Bomeny, Costa (2000), Campos visava balancear as humanas e biológicas, já Capanema focava na formação humana clássica e patriótica, para a tomada de consciência, mantendo estudos filosóficos e sociológicos. Tais escolhas objetivavam moldar o cidadão em todas as suas dimensões.

Fato é que, embora a reforma desejasse contemplar a mentalidade da massa popular, a educação continuava meritocrática, privilegiando a burguesia que conseguia manter os filhos na escola. O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei orgânica de ensino industrial só veio revelar o que já se entende: preservação da linha política, da dualidade de classes sociais e os objetivos reais da educação. Além desse decreto, outros foram colocados em prática, os quais reformularam o ensino comercial e atuaram na criação do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942)

Assim se dá a primeira falácia: de que a educação seria direito de todos, quando, na verdade, ela restringe e barra os níveis superiores de acesso à instrução, tendo como regedor o sistema capitalista e a visão neoliberalista. O “pai dos pobres”, título dado a Vargas, não foi

capaz de salvar, através da educação, a classe trabalhadora e os menos abastados da promoção de uma sociedade capitalista e autoritária, já desejava, com o sistema educacional, a formação de uma mão de obra disciplinada e leal, e obter uma identidade nacional que apoiasse o regime varguista.

As reformas de Campos e Capanema aconteceram em meio ao processo de industrialização e, tal como houve em outros países, passaram a olhar para a educação como estratégia para aquele tempo. A união do ensino propedêutico aos cursos profissionalizantes conseguiu alcançar as camadas trabalhadoras para atuarem nas indústrias que gritavam por mão de obra especializada. Essa estrutura educacional perdurou até o fim de 1961, quando da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

1.2 DA LDB DE 1961 ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS DA DÉCADA DE 1990

Indo ao encontro ao capítulo III na seção I da Constituição Federal, que trata sobre a Educação, tal como afirma no Artigo 205, no qual esclarece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o ensino médio em toda sua história foi marcado por irresoluções, alvo de currículos engessados, insuficientes e frutos de reformas ultrapassadas e desagregadas, configurando um distanciamento entre ensino médio e Educação Básica (Kuenzer, 1998).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, resultado das políticas nacionais para educação de Campos e Capanema, estabeleceu que entidades públicas e privadas poderiam oferecer o ensino primário, além de desejar um equilíbrio entre a formação acadêmica e a formação para o trabalho. Norteada pelo texto constitucional, a LDB foi a que mais atendia o que se exigia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷. Nessa Lei, a preocupação com o conhecimento científico, a vida social e a continuidade dos estudos, chegando ao nível superior, eram evidentes. Aos alunos da educação profissionalizante, oportunizava-se um exame de adaptação para dar-lhes o direito de participar de exames de acesso ao ensino superior.

⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Esta possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes (Kuenzer, 1998, p. 123).

Conclui-se, portanto, que apesar do discurso de oportunidades e do avanço produzido pela LDB, as entrelinhas indicavam a restrição à educação de qualidade e a dificuldade de conceber um sistema eficiente: para aqueles com poucos anos de escolaridade, a preparação para o mundo do trabalho e, para a minoria abastada, as carreiras acadêmicas após o término do ensino propedêutico no segundo grau. Ainda não superando a dualidade em todas as estruturas sociais e, em especial, no que tange à educação.

Dez anos mais tarde, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação propunha uma tentativa de um ensino médio menos dual. A Lei nº 5.692/71 obrigava os estudantes a percorrerem o ensino profissionalizante, mas a resistência social provocou uma retração da decisão. Com o Parecer nº 76, de 1975, o ensino médio volta a ofertar a formação geral, conforme a Lei nº 7.044/82.

A redação da Carta Magna⁸ da educação expôs as diretrizes para o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja duração seria de 10 anos, com caminhos assertivos para uma boa política educacional visando à qualidade do ensino, integrando as dimensões humanas, científicas e tecnológicas da nação (BRASIL, 1998), além disso estabeleceu acordos entre os entes federados, isso significou uma divisão de responsabilidades entre municípios, estados e União em regime de colaboração para o cumprimento da Constituição. Como consequência disso, houve o estabelecimento dos mínimos orçamentários para a educação, além da determinação da responsabilidade dos caminhos educacionais a União.

A Lei retificou o ensino médio para três anos, aprofundando conhecimentos da educação básica, acabando com o dualismo acadêmico e técnico. As ideias mercantilistas e economicistas, que pairavam sobre essa reforma, ditaram um tom de educação para melhoria do desempenho nas avaliações, desenvolvimento de habilidades e competências. A demanda do século XX era de maior acesso das camadas populares às escolas, ainda que os problemas de evasão escolar, desigualdades, falta de emprego e tantas outras adversidades, que refletem na educação até nos dias atuais, ainda prevalecessem.

⁸ A LDB 9394/96 é também chamada de Carta Magna da Educação. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que conseguiu manter suas ideias em um texto legal e bem sintetizado, permitindo uma generalização e flexibilidade e com repercussões políticas (Fagundes, 2008).

Durante a Ditadura Militar, as políticas educacionais moldaram o sistema de ensino ampliando o acesso, porém induzindo o ensino a padrões burgueses e nacionalistas. O processo de redemocratização da educação, iniciado a partir da década de 1980, provocou a abertura da participação social e da comunidade escolar aos debates acerca da temática educacional. Passou-se a organização de grupos e sindicatos e uma gestão democrática nas escolas foi aplicada. Tudo isso suscitou a aprovação da Constituição de 1988, garantindo o direito ao acesso à educação pública. Nela o objetivo da educação está delimitado no Capítulo III, seção I, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Com o fim da Guerra Fria⁹, as políticas educacionais neoliberais começaram a ser discutidas, pois já vinham sendo gestadas nas décadas anteriores. As novas formas de produção de capital exigiram da educação um debate, um olhar para as novas demandas, forçosamente os países em desenvolvimento, como o Brasil, deveriam se adaptar a esse cenário seguindo uma lógica mercantilista, técnica, estabelecendo mudanças na gestão, na avaliação dos estudantes e na formação dos professores. Surgem, nesse contexto, os grandes processos de seleção e avaliação de aprendizagem e desempenho, para que a construção de um ranking pudesse ser analisada.

Em clima de transição da Ditadura Militar para a instauração da democracia, uma nova discussão acerca da organização curricular descrita na LDB de 1971 prevalece, mas, somente em meados da década de 1990, a União, dando voz aos professores, passa a se responsabilizar pela reformulação curricular, com vistas a eliminar seu caráter ditatorial e dialogar com os principais interessados nessa organização: os professores.

Na década de 1990, sob o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992)¹⁰, as reformas não foram efetivas para modificar o caos educacional deixado pelas reformas anteriores. Mais tarde, no governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia-se o movimento em prol de reformas educacionais neoliberais. O objetivo era a segurança do capital internacional. A promulgação da LDB nº 9.394/96 predisse o que temos atualmente, a fim de atender aos ideais parlamentares e, sob um clima de influência estrangeira, arrastou-se a aprovação, divergindo com as propostas dos educandos (Frigotto et al., 2003).

⁹ A Guerra Fria foi um conflito político-ideológico entre as grandes potências Estados Unidos (EUA) e União Soviética (URSS), de 1947 e 1991. Essa guerra branca foi responsável por polarizar o mundo em dois grandes blocos, um capitalista e outro socialista.

¹⁰ Fernando Collor de Mello foi o 32º presidente do Brasil, (1990 a 1992). Engendrou plano econômico radical para combater a inflação, foi o primeiro presidente a sofrer impeachment, por cometer corrupção.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96. (BRASIL, 1999, p. 7)

A Constituição de 1988 determina a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em substituição a de 1961. Assim, em 1996, foi aprovada a LDB nº 9.394/96, estabelecendo grandes mudanças na estrutura da educação proposta pela antiga LDB. Conforme o artigo 35, o ensino médio seria parte da educação básica, consolidando o aprendizado dos anos anteriores:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

§4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

As alterações na Lei foram significativas para marcar a década de 1990. Diversos programas foram criados para o avanço da educação brasileira como o FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que

funcionou de 1998 a 2006, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 e o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), que surgiu em 2004. No entanto a LDB 9.394/96 atçou os interesses das instituições públicas e privadas: o programa PROUNI de concessão de bolsas para cursos de graduação em instituições particulares foi alvo de grandes críticas, debates e questionamentos sobre o papel de uma política pública de democratização, enquanto queria ser um remédio de um momento específico deixava à mostra as consequências do sistema Capitalista, para os ricos vindos de escolas particulares, a universidade pública de qualidade; para os pobres, facilitava o acesso às universidades particulares.

Por fim, apesar de inovadora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em cujas linhas redacionava uma educação voltada ao desenvolvimento da criticidade, da ética e da cidadania, não atendeu às exigências do que se espera de uma política pública educacional, ficando apenas no papel. Mais uma vez os jovens, sedentos por um novo olhar, visto que nesta etapa adquirem mais responsabilidades e inicia o processo de preparação para o mercado de trabalho, escolha de carreira se encontraram desamparados. A iniciativa privada, a qual participou de todo o processo de aprovação da Lei, pode contemplar interesses capitalistas. Nesse contexto, a construção de saberes é comprometida para o amadurecimento juvenil de forma interdisciplinar e transversal, dialogando com os diversos saberes, já que as adequações curriculares excluem aprendizados significativos para essa prática, não atingindo a finalidade da educação (Frigotto et al., 2003).

1.3 DICOTOMIA ANUNCIADA NO ENSINO MÉDIO - IDEAIS NEOLIBERAIS

Já se sabe que, a partir da década de 1990, os princípios neoliberais influenciaram as políticas públicas educacionais. Diversos programas e documentos já denunciavam os princípios dessas ideias. Frigotto (2011) enfatiza, em suas linhas, a influência capitalista tanto interna quanto externa e ainda a conceitua como “serviço mercantil”. A injeção de capital do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e acordos multilaterais (BIRD, CEPAL, OIT) tornaram possíveis o leque de reformas e programas educacionais.

Para Gentili (1996), o sucesso neoliberalista é um caminho poderoso, explicado por uma série de ações políticas, econômicas e jurídicas, explicitadas como meios de conter a crise do capitalismo nos anos 1970. Por outra face, expressa e sintetiza programas ambiciosos de reforma ideológica em nossa sociedade, estabelece e dissemina um novo tipo de senso comum

e dá coerência, sentido e suposta legitimidade às propostas de reforma defendidas pelos grupos dominantes. O *ethos* econômico do neoliberalismo produz poderosa persuasão, por meio da reconstrução ideológica do discurso, que ocorre também por meio dos diagnósticos, argumentos e retóricas articuladas por seus intelectuais. As ideias neoliberais tiveram tanto sucesso na construção desse novo discurso do senso comum que suas análises e soluções para a crise passaram a ser amplamente aceitas pela sociedade, fazendo com que todos os setores reproduzissem essa interpretação da realidade como sua.

Em consequência disso, conclui-se que os governos neoliberais não se limitam a mudar a economia, a legislação política e a vida social, mas apresentam as soluções neoliberais como as únicas soluções possíveis. Além de usar a teoria acadêmica para justificar a abordagem de problemas estruturais, é necessária uma aceitação social mais ampla desses conceitos. Os economistas Hayek e Friedman reconheceram a importância da política e suas suposições sobre a sociedade. Hayek afirmou que qualquer forma de interferência estatal era prejudicial e levaria ao totalitarismo nazista ou socialista, e que as pessoas comuns deveriam aceitar a competição porque o próprio mercado traria equilíbrio material e social. O intervencionismo do Estado fará com que as habilidades das pessoas sejam fixadas pelo plano, os desejos pessoais não serão mais curados e não haverá liberdade de escolha (Gentili, 1996).

Em face dessa conceituação e pontos de vista, o ensino médio brasileiro, desde seu surgimento, apresentou a dicotomia anunciada, mais tarde, como ideias neoliberais. Dedicou-se especialmente à preparação para o mercado de trabalho, em contraste com aquele que se prepara para o ensino superior. Em meio à instituição da Constituição de 1988 e a LDB (Lei 9394/96), o ensino médio é declarado como a terceira fase e última etapa da educação básica, mas ainda mantém as funções formativa, propedêutica e profissionalizante. A ideia de ensino médio para a formação se desliga da profissionalizante “por trazer uma visão conservadora da formação profissional-técnica restrita ao atendimento imediato do mercado, sem considerar a formação humana integrada à dimensão do trabalho” (Kuenzer, 1997, p. 38).

Essa marca de exclusões e desafios sempre foram fatores determinantes para que políticas educacionais pudessem, de fato, garantir uma educação de qualidade, ampla na oferta, na procura e, em especial, inclusiva. A sociedade civil foi elemento importante na mobilização de novas estruturas educacionais nas décadas anteriores, mas não conseguiu conter o avanço dos interesses privados-mercantis, cujos ideais incluíram diversos atores sociais como forma de “mascarar” o que de fato estava por vir: uma educação neoliberal pautada na quantificação e modelada pelos padrões americanos. Sob o manto do slogan “Agora o Ensino Médio é para a

vida”, fruto da promoção de uma reforma para a juventude, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM¹¹) de 1998, destinadas a promover a reforma, propunha um ensino médio único, integrado por formações técnicas e propedêuticas, em outras palavras, a interdisciplinaridade apresentada nas DCN¹² e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tudo isso possibilitou a abertura de discussões, ainda que conflitivas, já que se subentende que até então se preparava tão somente para o mercado de trabalho.

Seguindo essa dinâmica, surgem instrumentos regulatórios como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹³ e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁴, cujos resultados são um termômetro para a disputa econômica internacional. Vale ressaltar ainda que a coordenação do PISA fica a cargo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reforçando a tese da proeminente força capitalista sobre os assuntos educacionais brasileiros.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais pela Resolução CEB nº 3/1998 trouxe a Reforma do Ensino Médio, abarcada pelas instituições internacionais, cujos ideais eram alinhar a qualidade de ensino à produtividade para a produção de trabalhadores adequados ao cenário. Seguiu-se à risca as orientações emanadas dos organismos internacionais e, considerou-se que a qualidade do ensino se alinharia à qualidade mercantilista, na tentativa de romper a integração entre o ensino médio profissional e formativo propedêutico, instituindo uma unicidade e igualdade de ensino para todos, fortalecendo o slogan “o Ensino Médio agora é para vida”, ainda com diversas falhas a se trabalhar (Kuenzer, 2000).

Todo esse movimento [...] mostra de forma transparente o papel da educação nessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma educação com fins mercantis e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. O projeto

¹¹ DCNEM: Parecer CEB/CNE no. 15/98 apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio.

¹² O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998b, p. 1).

¹³ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. (BRASIL, 2020)

¹⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2022).

para a educação básica firma-se sob a lógica do mercado, expresso tanto no âmbito organizacional quanto no pedagógico. Nota-se a adoção de um pensamento pedagógico voltado para os valores mercantis e a incorporação pela educação de terminologias oriundas da economia capitalista: tecnologia, flexibilidade, competência, habilidade. Assim, a educação assume a dimensão especialmente produtivista do ponto de vista econômico, em prejuízo de sua dimensão cultural mais ampla (Gracioli, 2019, p. 180-181).

O envolvimento do Banco Mundial nas políticas educacionais do Brasil destacou a ampliação de políticas que atendiam aos interesses do capital, com apoio dos governos e elites nacionais. A partir de 1996, foram implementadas medidas como a descentralização do ensino para os municípios, o estímulo à participação dos pais e da comunidade em assuntos educacionais, o impulso para o desenvolvimento de setores privados e organizações não governamentais (ONGs) como participantes ativos no campo da educação, e uma política de redefinição de parâmetros e prioridades para as despesas públicas. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como uma forma de reproduzir a força de trabalho, formar ideologicamente e de acordo com os interesses do capital e servir como um mercado comercial a ser explorado pelo setor privado.

Essas diretrizes estavam implícitas no relatório Jacques Delors (1998), elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que apresenta orientações para a educação mundial no século XXI. Intitulado "Educação: um tesouro a descobrir", trata a educação como um processo que ocorre ao longo de toda a vida e não se limita apenas às instituições escolares. O documento enfatiza a importância da "curiosidade intelectual" como um elemento fundamental para impulsionar esse processo de aprendizado (Delors et al., 1998, p. 91).

Conforme o documento mencionado, as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, demandam uma formação flexível capaz de atender às necessidades da produção. Nesse sentido, o ensino médio deve formar indivíduos com habilidades para utilizar novas tecnologias e adotar comportamentos inovadores, priorizando o desenvolvimento da capacidade de adaptação em detrimento dos conhecimentos construídos historicamente.

O relatório estabeleceu quatro pilares fundamentais da educação: "aprender a conhecer", que implica a aquisição de ferramentas de compreensão; "aprender a fazer", que se refere à formação técnico-profissional, na qual os estudantes aplicam seus conhecimentos teóricos na prática; "aprender a conviver", ou seja, participar de todas as atividades humanas; e, finalmente, "aprender a ser", que integra os outros pilares e busca promover o desenvolvimento pleno do

indivíduo (DELORS et al., 1998). Saviani (2008, p. 440) vai discorrer que, “sob a égide de qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes”.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002, surge, em 1996, o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), com o objetivo de disponibilizar recursos para a educação básica, incluindo o ensino médio. Este estabeleceu um valor mínimo por aluno a ser investido na educação, visando garantir um financiamento mais equitativo para todas as escolas. No ano seguinte, em 1997, foi lançado o Programa de Melhoria do Ensino Médio - Promed, que tinha como meta melhorar a qualidade do ensino médio por meio de investimentos em infraestrutura e formação de professores, para isso o programa contemplava a construção e reforma de escolas, a criação de laboratórios de informática e a realização de cursos de capacitação para os professores. Sabe-se que esse modelo de ensino originou o Novo Ensino Médio atual. Essas ações governamentais, previam um currículo mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes, além da criação de diferentes modalidades de ensino médio, como o técnico-profissionalizante e o científico-humanístico, e permitia que os alunos escolhessem as disciplinas que gostariam de estudar.

Segundo Hermida (2006a, p. 91), o governo implementou dois programas para capacitar profissionais no ensino médio e na educação técnico-profissional. O primeiro programa foi realizado através do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequena Empresas (SEBRAE), que capacitou 10 mil professores de ensino técnico para ensinar aos alunos noções de administração e gestão empresarial, com o objetivo de prepará-los para trabalhar por conta própria ou criar uma pequena empresa. O segundo programa, denominado Programa de Expansão da Educação Técnico-Profissional (PROEP), contava com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo financiamento visava reequipar escolas técnicas públicas e criar uma rede de escolas técnico-profissionais comunitárias.

A proposta aprovada corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo. Para tanto, na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários, argumentando com o princípio da flexibilidade que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, o que, na verdade, camufla a intenção de induzir a grande maioria à opção pelo quinto itinerário, ou seja, formação técnica e profissional. Com efeito, como atribuir a adolescentes na faixa dos 15 anos de idade a opção livre e consciente por um itinerário formativo segundo seu próprio projeto de vida? De fato, essa reforma retrocede à década de 1940, com as Reformas Capanema, quando o ensino médio foi dividido entre o ensino secundário, “destinado às elites

condutoras” – na reforma atual, correspondente aos quatro primeiros itinerários -, e o ensino técnico-profissional, subdividido nos ramos industrial, comercial e agrícola, destinado ao povo conduzido (Hermicida, 2018, p. 787).

Essas críticas já deixam transparecer os problemas no Novo Ensino Médio, como a exclusão de áreas do conhecimento, o desprezo pela diversidade regional do país, a falta de debate democrático, a redução da carga horária e a ênfase no aspecto mercadológico da educação. Embora a intenção do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) fosse a favor de políticas educacionais, estas estavam ligadas à questão da privatização da educação através da concessão de bolsas de estudo e incentivos fiscais para as instituições privadas. Isso foi apontado por muitos que acreditavam que a educação deveria ser um direito acessível a todos e não apenas para aqueles que podiam pagar. Há de se lembrar ainda que redução do investimento na educação, levou à precarização das escolas públicas e à falta de recursos para a formação de professores e, conseqüentemente, à desvalorização profissional. Assim todo um sistema foi comprometido qualitativamente.

Na análise da Resolução CEB/CNE nº 03/98 (BRASIL, 1998a) que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do Parecer CEB/CNE nº 15/98 (BRASIL, 1998b), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, chama a atenção o fato de esses documentos terem sido elaborados por especialistas, sendo que alguns desses passaram por organismos internacionais, entre eles o então ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, e outros como João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro, portanto, **é possível perceber que as políticas para o ensino médio já eram parte orgânica da reforma educacional e procuraram imprimir nos documentos do ensino médio não só a subordinação da educação à economia e ao trabalho, como também é perceptível como a economia capitalista foi inserida na esfera educacional, principalmente na escola**, com o objetivo de propalar sob a máscara do exercício da tão desejada cidadania, a hegemonia capitalista. (Gracioli, 2019, p. 182, grifos da autora)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) sugeriram uma organização curricular composta por três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. É importante destacar que a palavra "tecnologias" estava presente nessa organização curricular, o que pôde incentivar a compreensão de que as competências desenvolvidas na escola se relacionam à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Essa divisão por áreas foi retomada com maior destaque pela Lei 13.415/2017.

Ainda no final da primeira década do século XXI, o Governo Federal criou o Programa Ensino Médio Inovador, que tinha como objetivo incentivar as redes estaduais a elaborar

projetos inovadores para o Ensino Médio, com apoio técnico e financeiro. Para receber o auxílio do programa, as escolas precisavam apresentar propostas que incluíssem áreas específicas como ciência, tecnologia e cultura. Silva (2016) nos fornece informações sobre alguns documentos relevantes no contexto da globalização, como a Reforma da Educação Secundária (UNESCO, 2008) e os Currículos de Ensino Médio (UNESCO, 2011). Embora sejam distintos, ambos apresentam princípios relacionados à temática empreendedora e à inovação.

Investir, inovar e empreender tornam-se imperativos curriculares do Ensino Médio, mobilizados a partir de duas estratégias distintas e complementares, quais sejam: o desenvolvimento de práticas escolares atraentes e inovadoras e a promoção de oportunidades que possibilitem uma intervenção diferenciada dos sujeitos no mercado de trabalho (Silva, 2016, p. 187).

Se no governo de FHC havia a nítida preocupação em seguir os ditames de organismos internacionais, assim, com a posse, em 1995, passou à construção de uma máscara democrática para o sistema educacional, em especial o ensino médio. Assim a chamamos por já ter sido previamente definida conforme modelos de órgãos multilaterais. Nessa época, a reforma do ensino médio já era sustentada por empréstimos internacionais, por isso até apresentou certa melhoria, no entanto, esse cenário, nada dicotômico com os dias hodiernos, logo apresentou as defasagens qualitativas, advindas do fim da divisão dos recursos e da ausência de um olhar para as condições dos docentes.

O governo Lula implementou suas políticas educacionais para o ensino médio em um contexto de desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Antes marcado com um dos níveis de ensino com pior desempenho no país, com altas taxas de evasão escolar, baixo desempenho acadêmico e falta de acesso a recursos educacionais adequados. Além disso, havia desigualdades significativas no acesso à educação entre as diferentes regiões do país e entre os diferentes grupos socioeconômicos. Em resposta a esses desafios, o governo Lula lançou uma série de políticas educacionais para melhorar o ensino médio no país, que incluiu a expansão do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a inclusão de grupos historicamente marginalizados. (Ferreira, 2011)

Tendo como pilar o crescimento econômico e estabilidade política no Brasil, as políticas educacionais para o ensino médio adotadas pelo governo petista trouxeram uma abordagem progressista em relação à educação, acreditando ser uma ferramenta poderosa para a redução da pobreza e das desigualdades sociais. Como resultado, o governo investiu significativamente

em educação durante seus dois mandatos, alocando recursos para a construção de novas escolas, a contratação e a implementação de programas de formação de professores. (Ferreira, 2011)

Em maio de 2003, o MEC realizou dois seminários voltados para o ensino médio e a educação profissional. Neles membros da comunidade acadêmica, dos sistemas de ensino público e privado e de sindicatos discutiram uma política educacional que aumentasse a escolaridade de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, melhorasse a qualidade da educação dos trabalhadores. Foi acordado que uma legislação seria necessária para que escolas oferecessem o ensino médio e a educação profissional juntos, para alcançar assim os resultados educacionais almejados (Ferreira, 2011).

Após esses encontros, a educação profissional ganhou fôlego com o Decreto nº 5.154/2004, que mais tarde seria transformado na Lei nº 11.741/2008. Essa lei integralizou a educação politécnica¹⁵ ou tecnológica com a educação de jovens e adultos; instituiu e redimensionou a habilitação profissional, que seria ofertada, facultativamente, nas instituições de ensino médio em conjunto com a educação profissional. Essas mudanças representaram a vitória docente por uma política educacional integral, sublinhando o processo de escolarização dos trabalhadores à qualificação para o trabalho. (Ferreira, 2016).

Ainda que a Lei estabelecesse a integração, a educação para o trabalho separada da escolarização pôde ser mantida nas instituições públicas e privadas, com diferentes configurações de oferta, articulada com o ensino médio de forma integralizada, subsequente a ele ou ainda concomitante em período contrário, podendo ocorrer em instituições únicas ou distintas. Essa flexibilidade possibilitou a expansão da oferta da educação profissional, amparada por políticas e investimentos federais determinados pela Lei nº 11.741/2008. Esta ampliou as opções da juventude em idade escolar.

O MEC lançou ainda políticas públicas educacionais alinhadas a essa Lei, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo); o Programa Nacional De Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade De Educação de Jovens e Adultos (Proeja), visando a garantia da formação no ensino médio.

¹⁵ A noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da maioria dos trabalhadores que possuem apenas sua força de trabalho (Saviani, 2003 p.136-137).

Em alteração à Lei nº 9.394/96 que preconizava a oferta de uma continuidade parcial e progressiva do ensino médio, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009 assegurava o acesso público a essa etapa da educação básica. Dentre outros marcos, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, “remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio” (Kuenzer, 2011), ou seja, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica”. O governo vigente à época, de acordo com Ferreti (2017), tencionou mudanças que atendessem aos ideais comunistas. Essa postura resultou numa maior articulação entre a educação politécnica e ensino médio no governo petista, justificando a interface partidária e o liberalismo da terceira via, também presentes no momento.

No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido (Ferreti, 2017, p. 400).

Com aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o parecer (CNE/CEB n. 5/2011), uma atualização das diretrizes de 1998, compôs as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) tão necessárias para a atual legislação. Além dessas atuações, políticas foram criadas com o objetivo de inovar e minimizar a dicotomia ensino profissionalizante e ensino propedêutico, como o Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009), o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), de 2013, com vistas a viabilizar práticas docentes emprenhadas pelas DCNEM.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), em cujas metas 4, 6, 7, 8, 10 e 11 tem como foco a melhoria da qualidade do ensino médio, mas, em especial, ao ensino profissional. Ainda que controversa, já que as metas impactam no financiamento educacional. O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, instituído:

Pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei

reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE (Brasil, 2014).

Os Governos do PT, mesmo sem reformas políticas, econômicas e sociais estruturais, deixam como legado a ampliação de vagas tanto na educação básica quanto na superior. De 2003 a 2014, foram criadas 18 universidades públicas federais, e o número de estudantes quase dobrou. Passou de 505.000 para 932.000. A criação de 360 institutos federais, também expressa a expansão de vagas no EM técnico. Além de promover maior acesso à universidade e ao EM, os governos dos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff ampliaram a autonomia econômica na relação com o governo dos Estados Unidos (Ferreti, 2017).

Desta forma, a burguesia brasileira buscou uma resposta para combater os objetivos do PT: a diminuição do fosso entre as classes sociais e a retirada de milhões de brasileiros da miséria. As reformas políticas e econômicas que vêm sendo aprovadas desde a saída de Dilma da presidência revelam o sentimento que a elite brasileira tem ao ver lugares antes só ocupados por ela (Ferreti, 2017). É importante destacar que, embora nessa trajetória houvesse um projeto societário falho do governo petista, pois não deu conta de atender aos anseios republicanos, o que estava por vir seria o ápice da radicalização neoliberal.

Assim, entende-se que a subordinação da educação às lógicas mercantis e produtivas só foram, de fato, consolidadas no Brasil a partir da década de 1990, com um nítido afastamento da perspectiva crítica e humanista, o que acentuou as desigualdades sociais e colocaram o estudante sob o comando, embora disfarçado, dos organismos internacionais. As falhas observadas neste estudo, transporta-nos a uma necessidade de repensar um modelo educacional que, não abdique do compromisso com a formação cidadã e o fortalecimento de uma educação emancipadora. Resta-nos agora entender melhor a atual reforma educacional empreendida em comunhão com o setor privado interno e ideais transnacionais.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (Mészáro, 1930).

A crise econômica global vivenciada mundialmente na década de 2010 resultou em uma profunda recessão. No Brasil, afetou a atividade da economia, a renda das famílias e a oferta de empregos, o que deu origem a protestos, inicialmente no estado de São Paulo contra o aumento das tarifas dos transportes públicos, e culminando em manifestações de todas as ordens: sociais e políticas especialmente. Assim, sob acusações de irregularidades fiscais, o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff também foi atingido, o que gerou um impasse, até então não vivenciado na instituição brasileira entre os Poderes Executivo e Legislativo, o que culminou no impeachment de Dilma. Em seu lugar, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência do Brasil, cargo assumido desde maio de 2016.

A intensa atividade e influência de movimentos e partidos de direita mundiais naquela década foram evidenciados pelo Movimento Brexit que apoiou a saída do Reino Unido da União Europeia usando um referendo coordenado por questões econômicas, nacionais e anti-imigratórias. Nesse cenário, diversos líderes e partidos de direita ganharam notoriedade, como Viktor Orbán, na Hungria, em 2010; Donald Trump, nos Estados Unidos, em 2016; e Jair Bolsonaro, no Brasil, em 2018.

Nessa tendência direitista, no Brasil, propostas de reformulação e reestruturação da Educação Básica começaram a ser pensadas para que tal viés político pudesse ser instalado efetivamente. A Reforma do Ensino Médio foi uma delas, cuja viabilidade se deu pela Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e posteriormente convertida na Lei Nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, fomentada por interesses empresariais a fim de atender às demandas do mercado de trabalho, foi empreendida em menos de seis meses e ainda alterou, sobremaneira, aspectos do ensino médio. Sobre Medida Provisória (MP), a Constituição Federal de 1988 determina que

as normas sobre edição de Medida Provisória (MP) [...] é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em **casos de relevância e urgência** para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei (BRASIL. Câmara dos Deputados, s/d, grifo nosso).

Como destacado, a Medida Provisória não se aplicava à Reforma do Ensino Médio, fato esse que pode ser comprovado pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que propunha a reformulação do ensino médio, mas fora discutido em seminários nacionais e estaduais e vinte duas audiências públicas, totalizando 19 meses. (BRASIL. Câmara dos Deputados, 2019)¹⁶. Este, porém, fora trocado por um Substitutivo, cujas atividades de discussão e organização, retomadas em junho de 2015, foram coordenadas pelo Grupo de Trabalho de Reforma do Ensino Médio do CONSED (Silva, 2017). Os encontros do GT deram origem à "Carta de Princípios sobre o Ensino Médio Brasileiro" e ao Substitutivo com proposições ao PL nº 6.840/2013, entregues ao MEC em 3 de março de 2016 (Silva, 2017).

Em setembro do mesmo ano, como já se sabe, o Poder Executivo apresentou a MP nº 746/2016, cujas reuniões posteriores, doze no total, aconteceram por uma Comissão Mista¹⁷ para que ela pudesse ser discutida até a homologação da Lei, ocorrida em fevereiro de 2017. Faz-se necessário reforçar que esses dois momentos, MP e proposições ao PL tiveram intenções político-privadas (Silva; Krawczyk, 2014; Ferretti; Silva, 2017; Quadros, 2020), enquanto na PL de 2013, identifica-se a atuação dos movimentos sociais e, até mesmo, dos agentes públicos que ocupavam o MEC na época (Bueno, 2021).

Para Silva (2019), isso revelava o esforço da base parlamentar em aprovar uma Lei de aspectos conservadores e privatista da grande maioria do governo Temer (SILVA, 2019, p. 87) Ainda acrescenta que a Reforma de 2017 concorda com os principais ditames dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) para essa etapa da Educação Básica, os quais afirmam a necessidade de se adequar o ensino médio às imposições do capitalismo global para que os países pudessem competir nesse mercado (SILVA, 2019, p. 100). Acrescenta-se a isso que a Comissão Especial destinada a Promover Estudos e Proposições para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) no Congresso Nacional eram contrários à PL nº 6.840/2013.

Bueno (2021) apresenta-nos uma figura que sintetiza o percurso do Projeto de Lei de 2013 à aprovação da Lei 13.415/2017.

Figura 1 - - O percurso da política de reformulação do ensino médio – 2012/2017

¹⁶ Ver: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>

¹⁷ A criação de uma Comissão Mista formada por 12 senadores e 12 deputados titulares (e com igual número de suplentes), é parte do ritual da publicação de uma medida provisória. Para a Comissão, incumbe-se a tarefa de analisar os pressupostos constitucionais de relevância e urgência, o mérito e a adequação financeira e orçamentária do projeto (CONGRESSO NACIONAL, 2020).



Fonte: BUENO, 2021, p. 38.

Somado a esse histórico, Essa Lei¹⁸ alterou a Lei n. 9.394/1996 – LDB, movimentou também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e impulsionou a instalação de escolas de ensino médio em tempo integral (Brasil, 2017). Além disso, em 2018, houve uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) em 14 de dezembro de 2018. Acerca da mudança na LDB, o quadro seguinte apresenta as alterações instituídas pela Lei nº 13.415/2017.

Quadro 1- Quadro comparativo das principais modificações na LDB 9.394/96, referentes ao ensino médio, estabelecidas por meio da Lei nº 13.415/2017.

LDB 9394/96	LEI 13.415/2017
Art. 24 - I a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	Art. 24 - I a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e médio , distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de

¹⁸ Ver em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm e no Diário Oficial: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>

	ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)
Art. 26 § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	Art. 26 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica
§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição	§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.
	§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o <i>caput</i> .
	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)
	“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o <i>caput</i> do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

	§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre. I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio	"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;	§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. I - (revogado); II - (revogado)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos Itinerários Formativos, considerando os incisos I a V do caput
	§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.
	§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
	§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino
	§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.
	§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
	§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - Demonstração prática; II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

	V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
	§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)
	Art. 44 § 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)
	Art. 61 IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Fonte: Elaborado por Careta, 2024.

Todo o processo exposto tem sido alvo de estudos e investigações já que a proposta de tornar o ensino médio mais atraente e flexível para os estudantes, melhorando a aprendizagem e garantindo direito de acesso e permanência com qualidade nesta etapa de terminalidade da Educação Básica, historicamente, tem sido pouco efetiva, apesar de orientadas para a reestruturação da área do Estado (Saviani, 2008, p.11).

Segundo Frigotto (2017), a legislação concernente à reforma não conversa com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional no que tange à qualidade e oferta universal do ensino médio. Nas linhas da Lei, essa etapa da educação básica é tratada como um serviço que deve atender aos anseios dos consumidores, numa perspectiva mercadológica.

O diagnóstico apresentado no texto da MP nº 746/2016, expunha motivos que levaram à célere aprovação da reforma:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, **com o setor produtivo**, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (...) Os dados

educacionais publicados recentemente pelo INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. (...) No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. (...) Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, **treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho**, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, **esta proposta visa corrigir**, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, Exposição de Motivos, grifo nosso).

Dessa forma, o ensino politécnico torna-se o objetivo primeiro, instituindo dessa forma um verdadeiro modelo para atender às demandas empresariais. As medidas aprofundam as diferenças e reforçam a crise no ensino médio devido à ausência de uma estrutura adequada nas escolas, muitas sem mobiliário básico e espaço adequado ao desenvolvimento do currículo, como laboratórios, quadras poliesportivas, auditórios e bibliotecas. Além da precarização docente, os quais precisam trabalhar em dois, três turnos para compor sua renda e sobreviver (Frigotto, 2017).

Diante do exposto, conclui-se que as reformas, em especial, a que se discute neste capítulo, são armas de guerra de políticas do contexto neoliberal, já que se exige um discurso voltado ao mercado capitalista e gritando por políticas que atendam aos interesses mercadológicos e produtivos, os quais utilizam manobras para atender à demanda do mercado de trabalho. Nele o trabalhador deve responder às exigências possuindo aptidões gerais. Dessa forma, a educação básica se torna o único meio para oferecer essas habilidades. Ainda que a sociedade reclame por uma educação transformadora, que dinamize os currículos a fim de reduzir desigualdades e exclusões, as quais as atuais reformas ainda não foram capazes de resolver. Dito isso, passa-se à próxima seção na qual se dedica aos Itinerários Formativos, que são parte do currículo do Novo Ensino Médio (NEM).

2.1 CURRÍCULO NOVO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A proposta de uma organização curricular alinhada ao objetivo de dar significado às disciplinas não é novo. Ao longo da história, no Brasil, nos último vinte anos, isso representa uma força de guerra política por competências ainda retrógradas e desvinculadas do cenário social (Lopes, 2008). Silva e Scheibe vão declarar que o fatiamento do currículo [...] resulta na

negação da possibilidade à formação básica comum e pode reforçar as desigualdades educacionais. (Silva; Scheibe, 2017)

No atual currículo do ensino médio, essa divisão se dá pelos Itinerários Formativos (IF) que são caminhos educacionais que os alunos podem seguir durante o Novo Ensino Médio (NEM), estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Silva e Scheibe ainda enfatizam que “[...] ao contrário do que disseminava a propaganda governamental, não serão os estudantes a escolher qual itinerário cursar, haja vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas estará a cargo dos sistemas estaduais de educação (Silva; Scheibe, 2017, p. 27). A palavra "formativo" refere-se a algo que contribui para a formação educacional de uma pessoa. Os IFs são compostos por diferentes trajetos que os alunos podem escolher de acordo com a Lei 13.415/2017, com o objetivo de complementar a Formação Geral Básica (FGB). O NEM consiste em duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, que são indissociáveis.

É composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por Áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018b, p.5).

As áreas de conhecimento podem ser trabalhadas em conjunto, dependendo dos interesses da instituição escolar. No entanto, apenas as áreas de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias possuem habilidades específicas que devem ser ensinadas obrigatoriamente ao longo dos três anos do Novo Ensino Médio. Além disso, o estudo da língua inglesa é obrigatório no ensino médio, embora as escolas possam oferecer outras línguas estrangeiras como opção para os alunos. Essas escolhas são estabelecidas pela Lei 13.415/2017. (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe consolidar e aprofundar as aprendizagens adquiridas no ensino fundamental e preparar os alunos para enfrentar diversas situações no mundo do trabalho, com uma carga horária máxima de 1.800 horas, de acordo com a Lei 13.415/2017. (BRASIL, 2018c). De acordo com a legislação, os Itinerários Formativos permitem aos alunos expandirem seus conhecimentos e se prepararem para seguir estudando ou ingressarem no mercado de trabalho, auxiliando na resolução de problemas específicos da sociedade. Essas definições foram estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), que as definem como:

Tais unidades curriculares são elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (BRASIL, 2018b, p. 2).

Esses itinerários devem ser organizados em torno de áreas de conhecimento específicas, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Formação Técnica e Profissional, e desenvolvidos a partir de um ou mais eixos estruturantes, como Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018b).

A Lei 13.415/2017 determina que a carga horária do ensino médio seja ampliada progressivamente de 800 horas para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária até março de 2022, com o objetivo de alcançar 3.000 horas ao final do ensino médio e tornar o atendimento em tempo integral (BRASIL, 2017 - Lei 13.415).

De acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), as instituições e as redes de ensino têm a liberdade de distribuir a carga horária da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos da forma que preferirem, contanto que sejam cumpridas as 1.000 horas mínimas obrigatórias (BRASIL, 2018c). Além disso, as unidades curriculares que compõem os itinerários podem ser obrigatórias ou eletivas, permitindo aos estudantes escolherem as unidades que desejam realizar, desde que cumpram a carga horária mínima. As escolas também têm autonomia para decidir sobre a sequência dos eixos estruturantes no currículo escolar e o formato de oferta das unidades, podendo ser incluídas dentro do próprio currículo escolar. Essa flexibilidade e diversidade do currículo visa contribuir para que os estudantes alcancem, de forma mais ágil, a vida profissional (TEIXEIRA, et al, 2017).

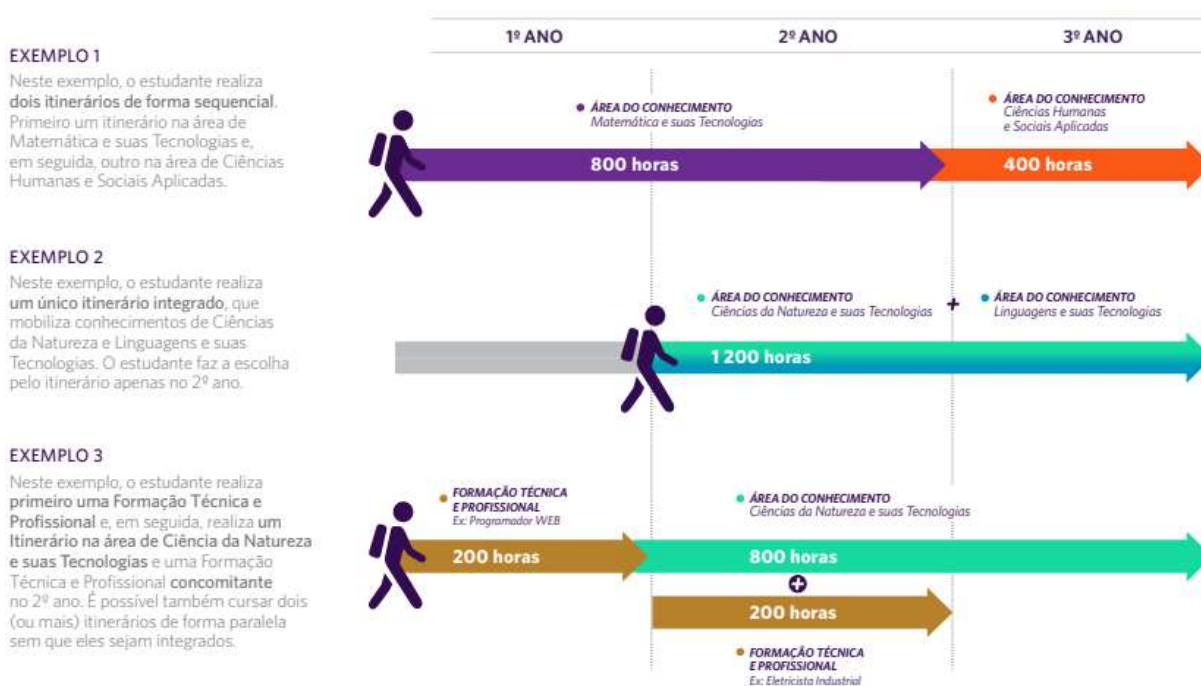
Para além dessa proposta, há o discurso de que parte da carga horária do ensino médio possa ser realizada de forma remota, entre sistemas e instituições de educação à distância; a alteração da BNCC por força da Lei 13.415/17 e rompendo com a lógica da educação básica; a falta de apreço com o cenário adequado à oferta de um variedade de Itinerários Formativos sejam ofertados nas instituições de ensino e dos entraves entre municípios e estados sobre a responsabilidade; as ideias conservadoras, que são propagadas e ganham palco entre a sociedade brasileira, querendo resgatar uma escola, ao mesmo tempo apartidária, em seus conteúdos e enfática na defesa dos valores familiares e sociais (Lopes, 2019, p. 64).

Dessa maneira, existem diferentes possibilidades para a realização dos Itinerários Formativos nas escolas.

Os currículos podem permitir que o estudante curse: I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio; II - Itinerários Formativos de forma concomitante ou sequencial. É possível também que o aluno curse mais de um itinerário formativo ao longo do ensino médio, sendo garantido o aproveitamento dos estudos realizados para processos de transferência entre instituições de ensino (BRASIL, 2018 c).

Ademais, é opcional a oferta dos Itinerários Formativos, de forma on-line, sendo permitido até 20% para o ensino diurno, 30% para o ensino noturno e 80% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2018 - DCN-EM).

Figura 2 - Possibilidades para os Itinerários Formativos



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, 2018¹⁹

Para que um estudante obtenha a certificação de conclusão do ensino médio, ele precisa ter selecionado pelo menos um Itinerário Formativo durante o ensino médio para complementar as 1.800 horas obrigatórias da BNCC com mais 1.200 horas. De acordo com as DCN-EM, as instituições e redes de ensino são responsáveis por conceder a certificação, que deve demonstrar as competências desenvolvidas tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários

¹⁹ <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>

Formativos. Essa certificação deve ser emitida, desde que haja parcerias entre as organizações envolvidas.

É sabido que, por ser uma orientação vaga, pode haver apoio de grandes empresas e instituições financeiras privadas para financiar e apoiar os sistemas de ensino em suas políticas públicas educacionais (Lopes, 2019). Essa dinâmica, “já difundida amplamente pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em nota pública, de que, muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas. Para implementação dessa reforma, a associação entre essas instituições – e outras do mesmo gênero – e os sistemas públicos poderá vir a ser financiada com recursos públicos, nos moldes do que foi projetado, em 2017, para o Programa de Inovação Educação Conectada, apoiado pelo Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES)¹⁰ e desenvolvido pelo MEC em parceria com o Cieb” (Lopes, 2019, p. 67). Essa relação acaba se desvinculando do real significado de ensino.

Trata-se, portanto, de perspectivas que, em princípio, explicitam vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino. Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico (Macedo, 2012, p. 722).

Em outras palavras, a inclusão dos itinerários no currículo tem como objetivo proporcionar mais opções de escolha aos estudantes e promover a diversificação e flexibilização do currículo, colocando o conhecimento no centro, como vem sendo proposto em políticas neoliberais. O conhecimento não está no sujeito, mas tenta chegar a ele a fim de construí-lo, visando a uma formação identitária e com propósitos já estabelecidos, como é o caso dos Itinerários Formativos, que quer “formar” um jovem que atenda a um sistema já pré-determinado, como é o mercado de trabalho. Para Lopes (2019, p. 68), “os processos de reduzir o currículo às atividades de ensino e à formação para atividades profissionais quanto o processo de criação de espaços de ensino que minimizem a interação em comunidades educativas são altamente redutores do que se entende por educação”. Nussbaum reforça essa intencionalidade ao afirmar que:

Estão ocorrendo mudanças radicais no que as sociedades democráticas ensinam a seus jovens, e essas mudanças não têm sido bem pensadas. Obcecados pelo PNB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar

tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia. (2015, p.3-4)

Essa perspectiva ressoa em diversos documentos que normatizam essa fragmentação curricular, ao mesmo tempo que usam o termo “integrar”, quando, na verdade, o currículo se volta à vaga ideia de cidadania e trabalho, ou seja, ao saber-fazer. Esse processo de massificação humana será reforçado na seção que segue sobre a organização curricular paulista.

2.2 CURRÍCULO PAULISTA DO ENSINO MÉDIO

Diversos estudiosos concordam que, em um mundo globalizado, o currículo tem uma importância central nas políticas educacionais. Essas políticas incluem uma série de ações, como alterações nas leis, formas de financiamento, relações entre diferentes instâncias do poder estatal (como governo federal, estados e municípios), gestão escolar, controle da formação profissional (principalmente na formação de professores) e implementação de processos de avaliação centralizados nos resultados. No entanto, as mudanças nas políticas curriculares ganham mais destaque e, muitas vezes, são analisadas como a própria reforma educacional em si (Lopes, 2004).

Corroborar-se com a visão de Krawczyk e Ferreti de que a flexibilização curricular é multifacetada, porque:

[...] remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (2017, p. 36).

Por um lado, Lopes (2004) argumenta que as políticas educacionais têm focado no currículo como elemento central da reforma, enquanto as escolas se encontram limitadas pela capacidade de implementar as orientações curriculares oficiais. Como resultado, o currículo oficial acaba se tornando predominantemente prescritivo, o que leva a um debate no meio educacional: os dirigentes acusam as escolas de não seguir adequadamente as políticas oficiais, enquanto os educadores criticam o governo por produzir políticas que não conseguem ser implantadas pelas escolas. Ambos os casos pressupõem que a prática é o espaço para a implementação das propostas oficiais, sendo as políticas curriculares vistas como produções do poder central, ou seja, do governo federal.

Objetivando a construção de um Currículo que atendesse às especificidades de cada município paulista no que cerne às questões sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas, surge o Currículo Paulista do estado de São Paulo. Primeiro para a etapa infantil e fundamental e posteriormente para o ensino médio. Tal como ocorreu com as primeiras etapas da Educação Básica, a etapa ensino médio demandou interação e reflexão de diversos setores educacionais, dentre eles representantes das redes estadual, municipais e privadas de ensino, da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais e de entidades não governamentais.

Sabe-se que o Estado de São Paulo é um dos mais diversificados, com 645 municípios, 46.649.132 pessoas, representando mais de 21% da população brasileira, segundo dados do IBGE²⁰ de 2021. No ensino médio, as diferentes redes atingem o total de 1.644.465 matrículas de um total de 7.770.557 matrículas no país. Além de uma população diversificada e descendente principalmente de africanos, indígenas, italianos, portugueses e migrantes de outras regiões do país, outras grandes correntes imigratórias, como a de árabes, alemães, espanhóis, japoneses e chineses, tiveram presença significativa na composição étnica e cultural da população do Estado, mostrando o quão diversa é a população paulista, assim como a enormidade do quantitativo de pessoas que habitam um espaço tão pequeno, quando comparado às dimensões continentais do país. (SÃO PAULO, 2020).

Essa diversidade pode ajudar a compreender a necessidade de o Estado de São Paulo garantir uma educação de qualidade e ainda, de se organizar currículos comuns de aprendizagens, com saberes e fazeres específicos a cada município essenciais ao estudante. Além de nortear os jovens a seus projetos de vida e escolhas futuras. (SÃO PAULO, 2020). São essas demandas que o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio visa atender.

O currículo do Estado de São Paulo tem significativa influência na unidade federativa. Muitas políticas públicas tiveram origem em terras paulistas, como orientações curriculares formuladas na década de 1970, os cadernos adotados durante a reforma de 2008 para toda a comunidade escolar. Dito isso, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), o governo paulista hoje é pioneiro na organização curricular dos Itinerários Formativos, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), durante a pandemia da Covid-19, em 29 de julho de 2020. Essa estrutura estabelece mudanças declaradas pela Lei do Novo Ensino Médio -Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017). Ela é resultado de uma história construída em meio à interesses de agentes privados na educação brasileira cujas políticas públicas perpassam o

²⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

conhecimento, mas abrangem, em sua maioria, interesses empresariais. Nessa perspectiva, o setor privado e suas instituições passam a agir dentro do Estado, já que vão, paulatinamente, sendo incorporados aos sistemas públicos (Robertson, 2012).

Dentre os objetivos do CPEM, tem-se:

[...] o Estado de São Paulo almeja tornar o percurso do ensino médio mais atraente para seus jovens estudantes pois, embora tenhamos apresentado avanços nos índices de aprendizagem, ainda temos taxas significativas de evasão e abandono. Diversificar o Ensino Médio e atender às expectativas do projeto de vida do estudante – independentemente da sua escolha para a vida acadêmica ou para o mundo do trabalho – pode ser uma alternativa para reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, mídias, competências socioemocionais, entre outras) (São Paulo, 2020, p. 31).

Devemos nos atentar a um momento para entender o processo: o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), lançado em 2011, resultado da parceria entre Secretaria da Educação (Seduc-SP) e Associação Parceiros da Educação²¹ (Organizações Não-Governamentais - ONGs -, fundações e empresas) dedica-se à melhoria da qualidade da educação por meio da “cópia” de políticas educacionais internacionais – as avaliações de larga escala, nas quais se incluem instrumentos corporativos, análises curriculares e de aprendizagem. O PECSP é “um processo de desierarquização do Estado, pelo qual este busca reiterar (ou restaurar) seu controle social por meio de novas formas de governo, viabilizadas, sobretudo, por parcerias público-privadas” (Cássio et al., 2020, p. 03)

Em face do exposto, compreende-se que o CPEM é resultado de interferências de agentes neoliberais, ou seja, parte de um cenário amplo, de manipulação e interesses de instituições públicas e privadas na formulação curricular, que extravasam os limites estaduais. Sendo, portanto, antagônica a afirmação de que a máquina estatal seja incapaz de representar os interesses sociais, quando, na verdade, opera-se uma força sobrecomum para atender aos anseios da iniciativa privada.

Não podemos deixar de citar a satisfação do SEDUC, com a rápida adesão paulista ao Novo Ensino Médio, levando outros estados a se organizarem. Segundo esse órgão, o estado de São Paulo mobilizou, em 2019, por meio das Diretorias de Ensino, 1.607 seminários sobre a flexibilização curricular, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação. Houve ainda uma pesquisa com 165.252 estudantes da rede estadual elaborada pelo Instituto Porvir, que visava mapear os desejos da juventude, gerando subsídios ao novo currículo (SÃO PAULO,

²¹ É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), composta por grupos como Itaú BBA, Fundação Bradesco, Votorantim S.A., BTG Pactual, Suzano Papel e Celulose, entre outras. <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos>. Acesso em 08 ago. 2023.

2020)²². A redação da proposta curricular paulista só foi posta em consulta pública em maio de 2020, tendo um índice de 80% de aprovação.

No total, 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação fizeram contribuições para o documento curricular e para a arquitetura do Ensino Médio. [...] No total, as 98.856 pessoas que participaram da consulta pública fizeram 200.200 avaliações sobre a pertinência e 197.436 avaliações sobre a relevância do Currículo. Com isso, foi realizado um total de 397.636 avaliações a essa versão do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020, p. 18).

No entanto, de acordo com dados do Censo Escolar daquele mesmo ano, as redes estadual, municipal e privada do Estado, englobando toda a comunidade escolar somam 10.723.846, tornando a validade da consulta pública ambígua e questionável, já que, apenas 494.923 pessoas, ou seja 3,9%, entraria no rol de participação. Isso reforça os verdadeiros interessados nesse projeto – agentes institucionais nomeados como sociedade civil. Assim, o CPEM foi então aprovado com o seguinte texto:

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a flexibilização curricular, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania (SÃO PAULO, 2020, p. 46).

No ano seguinte, 2021, uma nova consulta pública foi realizada para obter caminhos para a construção dos Itinerários Formativos. Em seguida, no mesmo ano, iniciou-se o processo de implementação do NEM pautado do Currículo Paulista. Primeiramente para o 1º ano, em 2021; 2º ano em 2022 e, em 2023, para o 3º ano, mesmo em meio à pandemia da Covid 19.

²² Veja o questionário em: Nossa Escola em (Re)Construção 2019. Disponível em: <https://porvir.org/nossaescolarelatorio>. Acesso em 08 ago. 2023.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Muito mais do que gerar uma discussão sobre os métodos de pesquisa, espera-se clarificar como as decisões metodológicas desse estudo foram estrategicamente selecionadas para atender aos objetivos delineados. Assim, com o intuito de apreender, com detalhamento, as orientações formalizadas e procedendo de um levantamento acerca da oferta dos Itinerários Formativos a partir de 2022, no município de Franca, optou-se por fazer uma pesquisa de caráter qualitativo, analisando o objeto de estudo, a fim de responder ao problema proposto nesta pesquisa, sob a hipótese de que escolas públicas não possuem recursos físicos, pedagógicos e docentes para a oferta de todos os Itinerários Formativos.

Para isso, realizamos um estudo de campo, para conhecer o que pensam os alunos, professores e diretores das duas escolas públicas sobre os Itinerários Formativos, identificar como e quais deles estão sendo oferecidos e ainda detectar a estrutura física, pedagógica e recursos humanos que a escola possui para oferecê-los.

Arelada à pesquisa qualitativa, a presente investigação utilizou como fonte outras pesquisas já produzidas sobre o tema, bem como o acesso a documentos oficiais, visto que as políticas públicas e leis gerenciadas pela ação estatal são regidas por uma série de burocracias e quaisquer orientações são formuladas por meio desses documentos.

Sendo assim, foi realizada uma coleta de informações, seleção dentre elas de dados pertinentes à pesquisa, buscando a sua organização para que se torne possível evidenciar empiricamente os objetivos propostos no estudo. Um levantamento de trabalhos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) foi realizado, para compreender o que já foi produzido sobre o tema. Esta etapa contou com a leitura e análise de referências bibliográficas, textos na íntegra sobre o assunto, livros, artigos, teses, anais de eventos, legislação, entre outros documentos bibliográficos, para demarcar o percurso da Reforma do Ensino Médio desde o seu nascimento, análise de documentos e leis que embasam a proposta da escolha de Itinerários Formativos no sistema educacional brasileiro.

Para a pesquisa de campo, optamos por entrevistas semiestruturadas, já que é um método que privilegia a obtenção de informações através da fala do entrevistado e por ele se revela condições estruturais, sistema de valores, normas, símbolos e representações de determinados grupos. Por ser semiestruturada, permite respostas livres e espontâneas, o que valoriza a atuação do entrevistador e possibilita o entrevistado discorrer melhor sobre suas experiências. Portanto, através dessa modalidade de entrevista, é possível complementar e fazer o contraponto com os dados obtidos por meio das observações (GOMES; MINAYO, 1994).

Para a análise de dados, optamos pela análise de conteúdos, uma vez que esse tipo de análise procura ultrapassar as evidências imediatas, à medida que procura uma certeza fidedigna dos dados socializados, aprofundando por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção e a pertinência dos dados obtidos.

Após essa etapa, foi promovida uma interação entre materiais estudados e as informações coletadas, com o intuito de mapear como se deu o processo de oferta e acesso ao novo ensino. A partir dessa investigação, esperou-se encontrar respostas à questão sobre se a proposição por Itinerários Formativos, na reforma da Lei nº 13.415/2017, se constitui numa proposta transparente e coesa, bem como formular reflexões para a construção de políticas públicas futuras.

3.1 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

Os roteiros das entrevistas (Apêndice A, B e C) refletem a tradução dos objetivos da pesquisa, a partir da elaboração de perguntas específicas sobre a organização curricular paulista por Itinerários Formativos (Lei nº 13415/2017) para alunos e professores, coordenadores e diretores. Elas são fruto de teorias norteadoras da pesquisa e da observação da pesquisadora. Os roteiros foram previamente formulados, com foco na liberdade de resposta do entrevistado. Essas contribuições gravadas possibilitaram que os dados pudessem ser transcritos na íntegra, com cuidado com os registros, favorecendo as informações fidedignas.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental também foram fundamentais para subsidiar as teorias para a resposta ao problema pesquisado. Para o presente estudo, foram consultados, além dos autores que embasam o tema proposto, dissertações e teses que abordem a questão da Reforma do Ensino Médio.

Para iniciar a pesquisa empírica, primeiramente entramos em contato via e-mail com a Dirigente de Ensino da cidade de Franca-SP para apresentar o projeto, bem como solicitar a autorização, para que a pesquisa fosse realizada nas escolas selecionadas. Após o retorno positivo da Dirigente de Ensino, o documento fora submetido ao sistema Plataforma Brasil, o qual se encarregou de selecionar um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para apreciação, sendo aprovado no parecer nº 5986.614/2023.

Após a tramitação de documentação junto ao CEP, em posse da autorização do comitê, a proposta de estudo foi apresentada aos gestores de cada unidade. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue a cada um dos participantes para que

assinassem, além de uma cópia das respectivas autorizações, para os menores de idade foi solicitada autorização dos pais, para que pudessem participar da pesquisa. Assim, foi combinado com os alunos, professores e gestores, individualmente, um horário para que pudessemos realizar a entrevista, priorizando a disponibilidade e o conforto dos participantes.

As entrevistas foram gravadas de junho a setembro de 2023, com o prévio consentimento dos entrevistados, em aparelho celular e, posteriormente, transcritas utilizando o programa *ReShape*. A cada entrevista, foram apresentados os termos éticos exigidos para esta pesquisa. Os atores participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TACLE - e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido –TALE – para que seus direitos fossem assegurados. Tivemos a negativa de um aluno, que, após ser contatado, recusou-se a responder as perguntas. As informações obtidas foram tratadas para fins científicos e seus resultados poderão ser utilizados para beneficiar o aprendizado dos alunos do ensino médio bem como a construção de políticas públicas para esta etapa de ensino.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção dos alunos participantes foram incluídos no estudo indivíduos de ambos os sexos, que estivessem regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 19 anos. Tal escolha se deu, pois, na etapa final do ensino médio, eles estão mais capacitados para realizarem as considerações sobre a proposta de um currículo formado por Itinerários Formativos.

Já na escolha por professores, consideramos aqueles que ministram aulas para a base comum e para as demais disciplinas integradas ao currículo e optamos por aqueles que exerciam a profissão há mais tempo. Os gestores foram escolhidos, conforme a disponibilidade, podendo ser diretor ou coordenador pedagógico. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade deles. A tabela abaixo descreve algumas características levantadas em entrevista:

Tabela 1 – Gestores participantes da pesquisa

Tipo de ensino da instituição	Participante	Início de atuação no ensino médio	Formação
Regular	Rose	2008	Letras Português/Inglês, pós-graduada em literatura e língua inglesa.

Integral	Paula	2002	Letras Português/ Espanhol e Pedagogia.
----------	-------	------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 2 – Docentes participantes da pesquisa

Tipo de ensino da instituição	Participante	Tempo de atuação no ensino médio	Nº de escolas em que atua	Disciplina que leciona no EM	Formação
Regular	Ricardo	10 anos	1	Biologia Sistema Nervoso e endócrino e Do Campo à Cidade	Ciências biológicas, licenciatura, com especialização em gestão ambiental
	Sheila	25 anos	1	Geometria criativa, Conservação e preservação de patrimônio cultural, material e imaterial, Design para inclusão, Narrativa nos jogos eletrônicos e projetos cinematográficos	Arte
Integral	Cláudia	10 anos	1	Geografia (Território, territorialidade e influências e Cultura do Solo: do campo à cidade)	Geografia
	Fernanda	14 anos	1	Biologia (do solo à célula e mapeamento de genes)	Ciências biológicas

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 – Alunos participantes da pesquisa

Tipo de ensino da instituição	Participante	Idade	Trabalha?
--------------------------------------	---------------------	--------------	------------------

Regular	Lara	17	Não
	Juliana	17	Sim
	Pedro	18	Não
	Ana	18	Não
	Raquel	17	Sim
Integral	Ester	17	Não
	Dênis	17	Não
	Maria	17	Não
	Karen	18	Não

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 AVALIAÇÃO DE RISCOS E BENEFÍCIOS

Por ser uma pesquisa que envolve participantes humanos, sendo alunos, professores e gestores, riscos e benefícios devem ser considerados. Segundo a Resolução 466/2012 – V – Dos Riscos e Benefícios do Conselho Nacional de Saúde, a análise ética deve ser pautada, em especial, na análise dessas questões:

Riscos: Há risco relacionada à confiabilidade e ao uso indevido das informações coletadas; o vazamento de informações também deve ser considerado. Pode ocasionar alterações no estado de emocional dos participantes da pesquisa tais como: ansiedade, timidez e euforia. Tais riscos podem ser reduzidos com uma apresentação anterior da proposta de pesquisa e da presença de pessoas de conhecimento do participante da pesquisa durante a resposta a entrevista.

Benefícios: Os benefícios poderão contemplar estudos futuros sobre a oferta de Itinerários Formativos no Ensino Médio, para contribuir com a criação de políticas públicas eficientes; compreensão do cenário atual pelos participantes da pesquisa, bem como fazerem refletir, individualmente, sobre a atual situação do ensino médio brasileiro; melhorar a qualidade da educação; ampliar a literatura já existente sobre o assunto.

3.4 LOCAL E SITUAÇÃO

Foram selecionadas duas escolas públicas sendo uma de ensino regular e a outra integral localizadas na cidade de Franca, estado de São Paulo. A escolha das escolas foi pela disponibilidade e aceitação dos gestores em participar da pesquisa, proximidade com o pesquisador e as características – ensino regular e integral – propostas na pesquisa. Foi critério também a localização em diferentes regiões da cidade: região norte (integral), escola B e região central (regular), escola A, para mostrar que o critério econômico não poderia interferir nos resultados da pesquisa, mas a estrutura oferecida na região seria fator de análise. De acordo com dados retirados do QEdu²³ foi elaborada uma tabela com dados sobre as escolas selecionadas:

Tabela 4 – Dados quantitativos das escolas selecionadas

	Escola A	Escola B
Tipo de ensino	Regular	Integral
Região	Central	Norte
Total de alunos matriculados	1460	303
Alunos matriculados no ensino médio 2023	678	51
Professores	78	41
Participação dos alunos no Enem (%) em 2022	48%	17%
Nota geral no ENEM 2019	510 pontos	503
NSE 2019	6 (médio/alto)	4 (médio/baixo)
IDEB 2019	5,1	3,5

Fonte: Elaborado por Careta, 2024.

A estrutura oferecida pela escola A, ensino regular, é mais completa e sua classificação NSE 6 médio/alto²⁴ a coloca em uma posição privilegiada em relação à escola B ensino integral. Ela também atende quase cinco vezes o número de alunos da escola B. Seu IDEB de 2019 foi

²³ O QEdu usa referenciais teóricos sólidos para mostrar como é possível usar os dados [...]; projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012 (QEdu, 2023).

²⁴ Classificação NSE 6: Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões (INSE, 2021).

5,1, a nota geral do ENEM 2019 foi 510 pontos, ultrapassando, sobremaneira, a escola B. A escola B, que fica numa região periférica, oferece ensino integral, para que os alunos permaneçam um tempo maior na escola, já que muitos pais necessitam trabalhar e preferem que os filhos fiquem na segurança da escola. Entretanto, não nos prolongamos na comparação entre as escolas, já que esse não é o objetivo da pesquisa, mas sim apresentar dados importantes para analisar a oferta dos itinerários em ambas.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi realizada partindo das respostas dos participantes da entrevista, as quais foram confrontadas à pesquisa teórica. Essa análise ajudou na tessitura do texto e no desenvolvimento da criticidade.

Considerando a problemática de que nem todas as escolas têm estrutura física, pedagógica e professores para a oferta de todos os Itinerários Formativos, adotamos a análise de conteúdo a fim de explorar as particularidades e as discrepâncias nas representações do tema. Conforme Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Por isso, a importância de se analisar a quantidade e a “qualidade” das respostas obtidas pela pesquisa.

Iniciamos com uma revisão de literatura, tendo em vista a questão de pesquisa e a justificativa de relevância social. Além disso, escolhemos os documentos fornecidos pelo Currículo Paulista para o Ensino Médio como meio de explorarmos nosso objetivo geral de compreender como os Itinerários Formativos estão sendo oferecidos em duas escolas de ensino médio, sendo uma de ensino integral e outra de ensino regular, na cidade de Franca – SP, e como objetivos específicos, identificar como e quais Itinerários Formativos estão sendo oferecidos; analisar a estrutura física, pedagógica e recursos humanos que a escola possui para oferecê-los, e, conhecer o que pensam os alunos, professores e diretores das duas escolas sobre essa organização curricular. Em razão disso, os objetivos específicos envolveram a descrição do conceito currículo, a identificação da relação entre as Reformas Educacionais anteriores e a de 2016-2018, o Ensino Médio Paulista e a categorização e análise das respostas dadas nas entrevistas.

As informações importantes advindas dos documentos disponibilizados durante o desenvolvimento do Currículo Paulista para o Ensino Médio, em especial à oferta dos

Itinerários Formativos com início em 2019 até atualmente, somaram às respostas dos participantes e à teoria desenvolvida, para, assim, pôr em prática a transcrição das entrevistas realizadas com os participantes, a análise e o tratamento delas e a apresentação dos resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambos capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como simples objetos (Martha Nussbaum, 2015)

Não é de hoje que a proposta de Itinerários Formativos se faz presente no currículo nacional. Na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012a), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio—Resolução CNE/CBE nº 2/2012 (Brasil, 2012b), já apontavam a organização dos itinerários para sua efetivação como indica o Art. 14 da Resolução CNE/CBE nº 2/2012.

XII -formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio (Brasil, 2012b, p. 6).

Nota-se, dessa forma, que este formato estava discriminado em sistemas educativos como opção entre outros modelos, no entanto não era obrigatório como o atual formato, o qual define uma organização engessada, que fragmenta e flexibiliza o currículo. Isso retorna uma reforma unificadora e mobiliza a diversidade e flexibilização, fazendo com que cada indivíduo se torne responsável por seu próprio destino escolar. Nesse modelo, a reforma se distancia de todas as ações de direito à educação no país, por apresentar um projeto político-pedagógico contraditório, propondo uma formação personalizada e individual através de itinerários padronizados medidos pela performance meritocrática.

Para Martucelli (2011), nesse aspecto político-pedagógico de individualização da trajetória escolar, o indivíduo não é mais imaginado herdeiro de uma posição social; ele passa a ser responsável por moldar seu destino. “É nesse contexto que, aliás, a exigência dos projetos se impõe e o ator se transforma em estrategista de seu percurso, em função de seus recursos” (2011, p. 292). É dessa forma que o NEM não proporciona uma formação geral sólida – já que oferece conteúdos rasos – e nem forma o aluno para o mercado de trabalho – por ofertar uma amostra de qualificação profissional do que se faz nas escolas técnicas. Dada as explicações, passaremos à análise das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores de duas escolas de ensino médio, sendo uma de ensino regular e outra de ensino integral.

4.1 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

As transformações curriculares ocorridas no ensino médio serviram de pauta para discussões políticas, educacionais e sociais. No âmbito educacional, as mudanças ocorreram de forma a atender interesses empresariais e urgentes na visão da política vigente. A proposta não foi apresentada com antecedência, impactando sobremaneira o planejamento, cujas práticas educacionais são pensadas para a promoção integral do estudante. As propostas pedagógicas contrárias à realidade do estudante e sem a participação dos educadores e gestores educacionais fizeram com que a Reforma contemplasse uma série de desafios práticos e estruturais. Essas preocupações enfatizam a necessidade de uma abordagem mais colaborativa, consultiva e orientada para o suporte concreto da equipe gestora, dos professores e alunos durante períodos de reforma educacional.

Em consonância com o exposto, os professores entrevistados refletiram sobre temáticas relacionadas ao Novo Ensino Médio. Iniciaremos com o que pensam sobre as mudanças no ensino médio e o impacto na atuação em sala de aula, referindo-se aos impactos causados pelo novo formato.

[...]eu acredito que, assim, toda mudança é positiva. Só que foi assim, na teoria o novo ensino médio é uma beleza. Mas, na prática, mesmo com esses itinerários, eu acho que está bem falho, deixa a desejar. Foram tiradas algumas matérias, algumas disciplinas. Então, ficou só uma base mesmo, a nossa base de linguagens [...] (Professora Sueli).

[...] Primeiro que, assim, não ouviram nós, professores, de fato, né? Não ouviu ninguém, de fato. E foi vendido como, assim, colocando o aluno como protagonista. Então, ele vai poder escolher, ele vai poder aprofundar. Só que, na prática, não é bem assim que funciona, né? Porque, uma vez que o aluno escolhe, ele não muda de itinerário, porque o sistema é engessado. Então, é uma questão aí do sistema que é difícil de contornar, né? Os alunos, eles fazem a escolha no primeiro ano. Só que eles não sabem, de fato, que eles vão estudar. Então, a turma que hoje está no terceiro, eles escolheram a cega. Eles escolheram por área, mas ninguém sabia o conteúdo. Nem nós, professores, né? E uma outra dificuldade é, assim, eu tenho terceiro. Eles vão terminar agora em dezembro. A gente está indo para as férias, com exceção do nome da minha disciplina, eu não sei, de fato, qual ou quais conteúdos, e vou trabalhar com eles depois das férias. Então, não tem suporte do Estado, também. É muito jogado, né? É um tiro no escuro. (Professor Júnior)

Para Peroni (2017), quando há a retirada arbitrária de participação, diálogo e autonomia da sociedade educacional, como é o caso da MP do ensino médio, e sem mobilizar o que se já possui sobre o tema, fica nítida a intenção do capitalismo para com o país. Além disso, os responsáveis encontram subsídios naqueles, cujos ideais visam impactar a sociedade e gerar

lucro. Uma das justificativas dessa reforma é a flexibilização das políticas para o Ensino médio. A professora Fernanda ratifica tal pensamento ao declarar: “[...] eu acredito que tudo é um jogo político[...] e que tudo depende do partido que tá ali atualmente, e que não é algo que favorece nem o trabalho do professor e nem a aprendizagem do aluno”. Claudia também pactua do mesmo pensamento e acrescenta:

[...] Bom, eu acredito que foi uma tentativa, mas a gente precisa, eu acho que teria que ter sido feito com mais calma. Eu acho que ainda existe muito a política envolvida com a escola pública. Então, a escola pública, são tomadas algumas decisões muito rápidas para atender, de repente, uma urgência política, digamos assim, e a escola é algo que é bem mais complexo. Então, eu acredito que eles deveriam ter estudado mais as possibilidades e eu acho que tem que ser algo que é importante para todos, digamos assim, que unificasse. [...] eu estou numa escola de ensino integral, onde os alunos ficam das sete até as quatro horas da tarde e eles não têm mais disciplina, história, não têm mais geografia, não têm mais química, física. Então, está tudo muito subentendido, dividido pelos itinerários. (Professora Cláudia).

A flexibilização curricular na Reforma, da forma como está sendo proposta, foi criticada por Cláudia, que vê a dualidade relevante para o grupo empresarial, que acabou influenciando a política pública educacional. Para ela, a redução da carga horária das disciplinas obrigatórias, torna o currículo minimalista e não faz sentido em uma escola de tempo integral, já que se amplia o tempo de permanência do aluno na escola, porém elimina disciplinas essenciais. Essa ambiguidade também é validada por Ferreti (2017). Para o autor, há uma insistência de que os problemas do ensino médio podem ser solucionados com a reorganização curricular, acrescenta ainda que tal flexibilização curricular, que é o ponto mais relevante desta reforma, acaba por desvalorizar o currículo, já que abdica da oferta de disciplinas e conteúdos essenciais que, ao fim educação básica, prejudica a formação geral dos estudantes (Ferreti, 2017).

Os impactos da reforma na prática docente, decorrentes da Reforma do Ensino Médio, resultaram em um movimento que já se esperava com uma mudança tão significativa, decorridas ao longo do século XX. Docentes, acostumados a uma certa organização curricular, tiveram que se adaptar a uma forma flexível, reafirmando a “dualidade estrutural” (Kuenzer, 2007) presente nos sistemas educacionais. Estes ganham novas roupagens, novos títulos, porém não há preocupação com o trabalho intelectual, embora esteja incluído em sua caracterização, mas sim uma forte atividade operacional, visando a formação para o trabalho (Ferreti, 2017). Fernanda, professora da disciplina de biologia, também conclui que “o itinerário restringe esses conteúdos”, que seriam os propedêuticos, a base comum curricular. A professora se sente preocupação com a redução da carga horária da disciplina, além do conteúdo exigido nos

vestibulares. Essas críticas são reforçadas com a inadequação do itinerário, falta de preparação dos professores e falta de planejamento para a proposta:

Diminuiu muito a carga horária de biologia no ensino médio. Por exemplo, o terceiro ano já não tem aula de biologia mais. Então, tem conteúdos que são extremamente importantes, que caem no vestibular, e que os alunos já não têm mais contato. E que o itinerário restringe esses conteúdos. Por exemplo, o itinerário que a gente tem aqui na escola, ele é o do campo, a cidade. Então, ele foca mais no solo. Então, tem temáticas que são extremamente importantes para o aluno que vai prestar um vestibular e que esses alunos nossos, que tem contato apenas com estudo do solo, não vão ter contato tão significativo com outros temas da biologia. E eu acredito também que a forma que esse itinerário foi passado pra gente, o ano passado, quando ele começou, os professores, de forma geral, a gente não teve um preparo. Deram uma ‘apostilinha’ pra gente ali e a gente tinha que seguir aquela apostila. Mas não tinha um preparo realmente, um estudo, um tempo pra gente ver aquele material primeiro, pra depois começar as aulas. As aulas começaram depois que o material chegou. Então, eu acredito que foi muito jogado, assim. Não foi um negócio muito pensado. (Professora Fernanda)

A imprevisibilidade causada pela reforma também é uma preocupação do professor Júnior, que não sabia, no momento da entrevista, quais conteúdos seriam abordados após as férias. Ele frisa a dificuldade de criar material do zero para as aulas do itinerário sem um norte dado pela Secretaria da Educação do Estado. Os desafios de se adaptar os materiais às diferentes abordagens, culturas e realidades abrem a discussão para a natureza da reforma, o “para quê” e “para quem” ela foi elaborada. Segundo ele:

[...] quando a gente sabe o que eu vou trabalhar ao longo do ano, eu posso me programar com aquilo que eu vou priorizar agora, aquilo que eu vou priorizar mais para frente, né? Agora, eu não sei o que vai ter depois das férias. Então, tem conteúdos que eu acho que poderiam ter sido trabalhados agora no primeiro semestre, para aprofundar a aprendizagem, mas se eu trabalho agora e depois eles vão ter que rever tudo de novo, para ficar marcante, tá? Então, assim, esse jeito de organizar prejudica muito, porque não dá previsibilidade para a gente, né? [...] as aulas do itinerário, como não tem o material impresso para o aluno, a gente tem que montar absolutamente tudo do zero, né? Eu sempre priorizei o meu material em relação ao que o Estado propõe, porque sempre precisou fazer muita adaptação, mas você não ter nada, nada para apoiar ninguém, é péssimo, né? Porque tudo parte do zero. Se você vai fazer um texto, vai escolher um texto para ler alguma coisa, você tem que escolher, você tem que mandar para a direção da escola para imprimir, para entregar, para reutilizar em outras salas, se bate o conteúdo. E é complicado para quem tem várias salas, porque cada sala é um itinerário diferente, então você monta a aula muito específico, entendeu? Diferente de biologia, que eu monto, por exemplo, o primeiro A e se aplica tudo aos outros primeiros que eu tenho, o que eu uso no terceiro A não se aplica em nada ao terceiro B, entendeu? (Professor Júnior).

O professor aborda não só a preocupação dos docentes quanto à implementação dos Itinerários Formativos no ensino médio, como também as consequências para o ensino. É desafiador adequar conteúdos às demandas dos vestibulares e na organização curricular, assim

como há falhas graves no suporte aos professores para lidarem com essas mudanças. À luz de teorias educacionais sobre currículo, essas controvérsias refletem a necessidade de investimento em formação continuada e suporte pedagógico, incluindo um planejamento adequado à prática dos educandos.

Segundo Azanha (1993), para se planejar é imprescindível conhecer o campo situacional e prever possíveis mudanças de cenário, mesmo familiarizado com os objetivos propostos, pois, sem essas atitudes, nenhuma ação terá êxito. Acrescenta ainda que a autonomia escolar proporciona garantias éticas de que as práticas educacionais não sejam banalizadas a cumprimentos de horários e ditames de órgãos externos que não conheçam a instituição. Esta deve manter objetivos claros das práticas pedagógicas e valores institucionais. A ausência dessa perspectiva e/ou o paralelismo entre escolas e empresas prejudicam os aspectos éticos e sociais que são os fundamentos da educação. Os docentes entrevistados referem-se à falta de estratégias para a oferta dos Itinerários Formativos, o que dificulta a prática docente e compromete a qualidade do ensino. Cláudia, no entanto, se vê sim preparada para a oferta dos itinerários e defende que esta organização curricular não trouxe grandes mudanças para sua prática em sala de aula, mas uma proposta de interdisciplinaridade:

Não, assim, para mim não mudou muita coisa, não. O que eu tive que fazer? Tive que estudar. O material não é ruim. Só que o que eles pegaram? Parece que eles pegaram alguns pontos que são importantes em geografia e dividiu por itinerário. Então, o itinerário que eu estou fala sobre território, territorialidade e fronteiras culturais. Então, está falando sobre migração, sobre essa questão das fronteiras entre os países, os refugiados. Então, assim, é uma temática de geografia que eu já trabalho. [...] Só que veio com uma outra abordagem, mas a temática eu já conhecia, é a mesma. Tem um itinerário e tem tantas disciplinas relacionadas a ele. Então, aí tem as conexões que a gente pode fazer com o outro itinerário. Mas a gente percebe que até mesmo os alunos sentem a diferença, por exemplo, de dividir a sala é uma problemática. Uma turma teve acesso àquele assunto, a outra não (Professora Cláudia).

Mas também se contradiz ao comprovar a disparidade no acesso a conteúdos por ter que dividir a sala, já que nem todos os alunos terão a oportunidade de cursar o itinerário. Essa mesma preocupação revelada por Cláudia já foi pauta em reformas anteriores. Tomados pela trajetória das reformas para o ensino médio, tem-se que a partir das décadas de 1980/1990 o ensino médio foi sendo ressignificado, tais mudanças se assemelham à atual em diversos pontos, em especial pelas inflexões aquém da realidade escolar: alterações educacionais sem participação de educadores, pais, alunos e sociedade em geral, o apressamento da reforma sem considerar os recursos humanos e materiais, principal ponto a ser discutido neste estudo, gerando improvisações nas escolas, para poderem atender à Lei. Como consequência, não

houve a oferta plena dos percursos educacionais por falta de capacitação profissional, recursos humanos e financeiros, entre outros desajustes. Isso destaca a necessidade de revisão e melhoria contínua nas políticas e práticas educacionais relacionadas ao ensino médio, partindo da escuta dessas críticas.

Além do unânime descontentamento com a Reforma do Ensino Médio, os docentes entrevistados não tiveram a opção de escolher ou não participar da mudança educacional, tiveram que ministrar aulas dos IFs sem o preparo necessário, pois não houve formações para a prática. Os professores entrevistados revelam:

No site da secretaria, a gente tem um site de curso, de formação. Tinha alguns percursos ali para a gente fazer, explicando o que era o itinerário, cada um deles. Só que não foi algo que foi imposto, não foi obrigatório. Estava lá, quem entrou fez, quem não quis fazer não fez. Não teve nada imposto para a gente fazer (Professora Fernanda).

A gente recebeu um material que é chamado de mapa. E aí a gente teve que estudar esse material para desenvolver as aulas (Professora Cláudia).

Então, são atribuídos os itinerários de acordo com a área, mas são atribuídos a mim, não sou eu que escolho[...]. Eles dividem, a gestão divide quais são as áreas que estão... E também, na própria lei dos itinerários, existem lá quais as formações que podem lecionar aquela disciplina, aquele itinerário. Não houve preparação [...] Só vem um documento, um caderno, com algumas atividades, algumas mais, assim, nada profundo também (Professora Sueli).

O que teve prévia foram, assim, orientações pra orientar os alunos na votação. Agora, falassem, olha, professor, você que vai pegar, igual eu tenho, são hábitos sustentáveis. Você vai trabalhar isso, isso, isso, isso. Não, nada disso teve. Teve formação depois que já tinham começado as aulas, entendeu? Que eram as OTPCs. Mas prévio só teve orientação pra gente orientar a escolha do aluno, né? E, como eu te falei, teve informações que foram passadas pra nós, que a gente passou pros alunos e, na hora que chegou na prática, não é bem assim que funciona. Que é essa questão de mudar de itinerário ao longo do ano, entendeu? Que é ele pode mudar de um ano pro outro. Nada disso funciona desse modo, né? Ele vai poder fazer aquele que ele escolheu, porque nem sempre é assim, né, pra ordem de prioridade. Se o menino escolheu, por exemplo, vamos listar, assim, da letra A até a letra J, como as 10 opções que o Estado tem. E ele escolhe A, B, C, D, E nessa ordem, como as primeiras opções. Mas os mais votados na escola são do F, em diante. Ele não vai fazer o que ele escolheu, entendeu? Ele vai ser sorteado, ele vai cair em algum outro (Professora Sueli).

É evidente que os professores participantes consideram desafiadora e impactante a implementação dos itinerários formativos pela falta de formação docente, pelo desalinhamento entre as informações fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação e a realidade educacional, bem como pela distribuição centralizada dos itinerários entre os professores. Para Reis *et al.* (2020), a formação continuada, dada a sua importância, proporciona saberes mais significativos, pois retoma, constantemente, o fazer pedagógico. Sobre interdisciplinaridade,

por sua vez, Melo e Barros (2021) são enfáticos quanto ao tema, pois, segundo eles, os cursos de formação devem capacitar o educador para a compreensão das implicações da interdisciplinaridade enquanto forma de ensinagem e transformação da construção conteudista.

Retomando a categorização, a temática Itinerários Formativos (IFs) refere-se ao entendimento dos professores sobre as trajetórias de aprendizagem personalizadas dentro do currículo do EM; identificar quais são os Itinerários Formativos disponíveis na escola; entender se ele está envolvido no ensino de algum deles, e, em caso afirmativo, qual é esse percurso. Além disso, ela procura compreender se a escolha do professor pelo itinerário foi voluntária ou se foi atribuída pela escola.

Quando questionados sobre o que eles entendiam sobre IFs, alguns professores não esclareceram, pontualmente, o conceito, mas trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa. O professor Júnior abordou um aspecto negativo da prática: estresse, improvisação, falta de preparo e material inadequado são alguns pontos abordados por ele. O professor confirmou ainda que, embora a oferta dos itinerários seja focada em uma abordagem mais personalizada e aprofundada de uma área específica, os desafios práticos minam sua eficácia e geram insatisfação entre os professores e alunos. Assim declarou o entrevistado:

Eu entendo assim, o itinerário formativo é uma oportunidade de o aluno aprofundar determinados conteúdos, só que o recorte que é feito e a organização do material torna isso irrelevante, entendeu? Irrelevante, maçante, né? Os alunos não gostam de ser alunos do Novo Ensino médio, eles não veem função, eles acham as aulas muito parecidas, porque de fato o material é muito parecido, por exemplo, terceiro A tem cinco professores pra dar os aprofundamentos, né? É esperado que cada professor tenha um recorte que seja só seu, só que na prática tem atividades que um está passando agora e o outro professor vai passar daqui 15 dias, então o aluno fica meio que a maçã no barro, sem sair do lugar, entendeu? Então, em teoria, parece algo muito bom, mas que na prática, tudo tá indo contra o que é... Tudo tá indo contra, né? Então é improvisado, é um material que é mal feito, é um material mal elaborado, que não chega a tempo da gente se preparar, que não tem nada impresso pro aluno, entendeu? E aí a gente vai incomodar, o que prejudica a qualidade, né? (Júnior).

Cláudia também apresentou a conceituação para os Itinerários Formativos como sendo um aprofundamento para disciplinas já existentes. Para a docente, eles são implementados de forma prática dentro da escola, envolvendo atividades como análises de vídeos, produção digital, mas reconheceu que isso é preocupante, já que divide a sala de aula, não promove um acesso equitativo aos conteúdos, o que vai comprometer, no futuro, o desempenho e o interesse dos estudantes para ingressarem no ensino superior. Nas palavras dela:

Assim, eles trazem uma introdução, um desenvolvimento e sempre tem alguma produção, alguma coisa. A proposta é de descentralizar um pouco a aula do professor, os alunos analisarem um vídeo, produzir alguma coisa usando recurso digital. As

propostas que eles trazem até que são interessantes, mas o problema é a efetividade disso no final, porque são cinco atividades para a gente desenvolver ao longo do semestre. Eles trazem a interdisciplinaridade para que isso consiga interagir dentro daquele itinerário. Tem um itinerário e tem tantas disciplinas relacionadas a ele. Então, aí tem as conexões que a gente pode fazer com o outro itinerário. Mas a gente percebe que até mesmo os alunos sentem a diferença, por exemplo, de dividir a sala é uma problemática. Uma turma teve acesso àquele assunto, a outra não. Então, são vários fatores que vão complicando aquilo que eu te falei, que é o interesse do aluno entrar numa escola, numa faculdade pública depois, no futuro (Cláudia).

Assim, a professora exemplificou a outra face da expressão “flexibilização”, se por um lado, ela se relacione ‘à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação’, por outro apregoa a “desregulamentação, precariedade, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento” (Krawczyk; Ferreti, 2017). Essa flexibilidade pode não condizer com a estrutura adequada para acomodar os itinerários, por diversos problemas como falta de salas ou instalações inadequadas na instituição. O impacto que isso gera na grade curricular é notório: a docente relatou que as atividades dos itinerários demandam muito tempo, afetando a carga horária da base comum curricular:

Teoricamente teria, mas aí já começam as diferenças, porque não é todo prédio público que comporta essas mudanças. Vamos supor, tem o itinerário de produção textual com o itinerário de aspectos socioculturais da alimentação. Então, o que teria que ser feito? Uma turma dividida, quem escolheu aspectos socioculturais da alimentação iria para esse itinerário. A que escolheu produção textual iria para uma outra sala. Então, você tem que ter salas disponíveis para fazer essa mudança. (Cláudia).

Júnior também responde à pergunta remetendo-se à “flexibilização:

Eu entendo assim, o itinerário formativo é uma oportunidade de o aluno aprofundar determinados conteúdos, só que o recorte que é feito e a organização do material torna isso irrelevante, entendeu? Irrelevante, maçante, né? Os alunos não gostam de ser alunos do Novo Ensino Médio, eles não veem função, eles acham as aulas muito parecidas, porque de fato o material é muito parecido, por exemplo, terceiro A tem cinco professores pra dar os aprofundamentos, né? É esperado que cada professor tenha um recorte que seja só seu, só que na prática tem atividades que um está passando agora e o outro professor vai passar daqui 15 dias, então o aluno fica meio que a maçã no barro, sem sair do lugar, entendeu? Então, em teoria, parece algo muito bom, mas que na prática, tudo tá indo contra o que é... Tudo tá indo contra, né? Então é improvisado, é um material que é mal feito, é um material mal elaborado, que não chega a tempo da gente se preparar, que não tem nada impresso pro aluno, entendeu? E aí a gente vai incomodar, o que prejudica a qualidade, né? (Júnior).

As condições materiais e humanas das redes de ensino acabam por se tornar um entrave, já que, conforme relata o professor, muitos docentes se sentem despreparados por não conseguirem oferecer um Itinerário Formativo atrativo e, de fato, flexível. Tais “arranjos curriculares”, conforme se lê nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de

2018 (BRASIL, CNE/CEB, 2018), não são capazes de serem ofertados na maioria das instituições escolares, por não haver recursos físicos, humanos e materiais para a prática, configurando um currículo fragmentado e aligeirado.

Mais que saber o que são os IFs, é necessário analisar o funcionamento deles nas escolas públicas selecionadas, que têm travado uma verdadeira batalha para conseguirem dar conta da demanda burocrática imposta pela Reforma. Por esse motivo, não houve um retorno assertivo quando perguntamos aos docentes quais itinerários formativos eram oferecidos nas escolas. Cláudia e Fernanda citaram alguns itinerários formativos que são oferecidos na escola de tempo integral. São eles: Start, Do campo à cidade, Cultura do solo, Aspectos socioculturais da alimentação, Território, territorialidade e influências culturais, Do solo à célula, Mapeamento de Genes. Já na escola de tempo regular, Sueli e Júnior citaram os itinerários os quais eles lecionam: Geometria criativa, Conservação e preservação de patrimônio cultural, material e imaterial, Design para inclusão, Narrativa nos jogos eletrônicos e projetos cinematográficos, Hábitos sustentáveis, Vida ao extremo. Os docentes não souberam ou não se lembraram do nome exato dos itinerários formativos disponíveis nas instituições, mas ambos concordam que o conteúdo perpassa as disciplinas que eles lecionam. Júnior explica:

Tá. Eu leciono em um que é de Ciências da Natureza [...] se chama Sistema Nervoso e Endócrino e a do segundo semestre, eu não faço ideia. A outra turma que eu tenho mistura Ciências da Natureza com Ciências Humanas. Aí é do campo à cidade. É uma coisa, assim, que mistura parte de Biologia com História, Geografia e Sociologia (Professor Júnior).

Eles dividem, a gestão divide quais são as áreas que estão... E também, na própria lei dos itinerários, existem lá quais as formações que podem lecionar aquela disciplina, aquele itinerário. Então, não é, por exemplo, não é qualquer professor que pode dar o projeto cinematográfico. Tem que estar dentro das áreas de linguagem (Professora Sueli).

A maioria não, a maioria está dentro do que é formado. Às vezes difere algumas coisas. Por exemplo, ano passado eu tinha um que era de movimento. Estava relacionado a esporte e a movimento. Ele poderia ter sido atribuído para um professor de biologia ou para um professor de educação física. E aí foi atribuído para mim. Mas eu acredito que temática, se fosse para um professor de educação física, teria sido melhor. Só porque tinha uma parte prática, tinha que levar o menino para a quadra. E eu já não naquela tenho essa formação específica para fazer esse movimento. Mas aí vocês acabam dando um jeito, a gente dá um jeito. Então como eu tinha aula, às vezes a minha aula batia com a aula do professor de educação física que estava lá na quadra. Aí a gente combinava, levava os meninos juntos e ele aplicava uma atividade prática ali para eles (Professora Fernanda).

No complexo esquema de atribuição dos IFs por disciplina, deve-se levar em consideração não apenas a formação dos professores, mas também as necessidades dos currículos, as demandas específicas dos alunos e a estrutura física e material da instituição.

Sobre esse assunto, avançaremos nossa análise quanto ao complicado tema qualidade. Não basta, simplesmente, somente ofertar os itinerários formativos para melhorar a educação como um todo. Quando questionados sobre como a escola procedeu a definição de quais dos IFs seriam oferecidos entre os eixos: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo e se os docentes acreditavam que a escola possuía recursos físicos, humanos e pedagógicos, para a oferta dos percursos formativos que eram oferecidos na unidade, isso levantou problemáticas sobre a qualidade da educação. Cláudia declara que no ensino médio muitas questões da evasão escolar não se dão pela qualidade ou não do ensino, para ela, é mais uma questão financeira. O aluno não pode permanecer numa escola de tempo integral, pois precisa colaborar com o orçamento familiar. A professora relata que

“[...] pós pandemia, tem muitas famílias com dificuldades financeiras ainda, né? Então, assim, para o aluno do ensino médio ficar das sete às quatro, eles têm alguns que precisam, a família precisa que esse aluno trabalhe. Então, o que aconteceu foi mais relacionado a isso. Os itinerários podem, sim, ter contribuído para isso, mas eu acho que a questão econômica ainda é o que mais pesa [...] então, a (nome de aluna omitido por questão ética), por exemplo, acho que ela não gosta. Tem o a (nome de aluno omitido por questão ética) também, que ele mesmo já falou para mim que é uma divisão que, para ele, se tivesse tendo aula mesmo, ele estaria aprendendo mais. (Professora Cláudia).

A professora Fernanda produz um discurso denotador de descaso, não só com a prática pedagógica, mas também com os estudantes. Assim, ela tece um comentário que merece ser destacado. Diz:

Porque muitos deles estão fazendo cursinho na UNESP, que conseguiram vaga, para trabalhar a base comum para prestar o Enem, porque na hora do Enem o que cobra ali a base comum. **Aí eu sinto que o aluno aqui da escola pública, ele não foi feito para dar certo. É triste e falar isso, mas parece que a educação pública, ela não foi feita para dar certo. Foi feita para dar errado. Então, eles estão sempre servindo de cobaia para alguma coisa. E no caso desse itinerário que durou dois anos só, eles serviram de cobaia para um negócio que não virou nada.** (Professora Fernanda – grifo nosso).

À época em que os participantes da pesquisa foram entrevistados – de junho a setembro de 2023-, dentre eles a professora Fernanda, havia rumores de que novas mudanças seriam realizadas no ensino médio em 2024. Por esse motivo, a docente se indigna e usa, assertivamente, o termo “cobaia” para se referir aos estudantes que estiveram inseridos no contexto da reforma em discussão, que, provavelmente, passará por novas transformações. Compreende-se assim que houve uma manipulação irresponsável da organização curricular,

atravancando e prejudicando o projeto de vida dos estudantes, já que a Lei nº 13.415/2017 busca desenvolver o empreendedorismo e relações trabalhistas, para que o jovem se seja o responsável por sua vida, sem garantias de trabalho formal, sem garantias de profissionalização, sem garantia de acesso ao ensino superior, o fracasso vai recair sobre o próprio indivíduo, tendo em vista a liberdade de escolha.

O fator de qualidade para a educação, ciência e cultura, de acordo com a Organização das Nações Unidas (Unesco), tornou-se dinamizada e está atrelada às profundas transformações sociais e econômicas. Cada vez mais prever e antecipar são fundamentais para que essa qualidade seja atingida, mas, para a Unesco, isso só se dá com a participação ativa de uma sociedade, ou seja, os cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1). Os documentos norteadores até tentam realizar manobras, a fim de dinamizar tais mudanças. Novas estratégias pedagógicas com abordagens interdisciplinares e a organização de currículos flexíveis para o ensino médio já puderam ser contempladas no Plano Nacional de Educação de 2014, cuja meta 3, estratégia 3.1, lê-se:

3.1 institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais

Pouco se falou sobre o que, de fato, era necessário nas instituições: as escolas não tiveram voz e nem vez na reforma. A personificação, aqui, generaliza o “desrespeito” com os maiores interessados na educação: alunos, professores, gestores e pais que constituem uma organização educacional, já que a estrutura física, humana e pedagógica não pode contemplar de maneira eficiente a nova proposta pedagógica para o ensino médio a partir de 2021 nas escolas estaduais de todo o estado de São Paulo.

O professor Júnior (2024) ratifica a problemática nesses aspectos estruturais. Segundo o docente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), não conseguiu suprir a demanda e que torna a prática “extremamente estressante”. Ele se considera mais seguro por estar no segundo ano consecutivo com os itinerários, mas atribui essa segurança ao “improviso, empurra com a barriga e tenta fazer o que dá certo, né? Então, turmas que repetem o material do ano passado, eu já tenho pronto, porque eu já fiz, né? [...]”. O docente, que está na linha de frente do processo educacional, está perdido quanto às exigências da Lei, que não conseguiu o

intento de flexibilizar o currículo, adotando um sistema de ensino que não atende à proposta de um ensino de preparação para a vida de forma autônoma, mas sim uma dependência mercadológica em todas as suas dimensões.

Com uma jornada escolar ampla e uma organização curricular por itinerários formativos, o ensino médio proposto conduz os estudantes-trabalhadores para caminhos profissionalizantes aligeirados e os distancia do acesso à educação de qualidade, a qual será destinada, mais uma vez, às classes dominantes e dirigentes, ratificando, inclusive na legislação, a marca social da escola. Por esse motivo, o professor Júnior, declara: “Que eu indicaria ou que eu gostaria que os meus filhos fossem alunos desse tipo de ensino? Jamais”. Ele compreende que o ensino atual, aplicado nas escolas públicas é falho e não traz benefícios para o estudante, mais que isso, o docente não acredita na escola em que ele ensina. Explica ainda de forma simples como se deu o processo de formação e orientação para o início do ensino médio sob a Lei nº 13.415/2017.

[...] foi vindo do sistema, das lives que aconteciam na época, nos nossos planejamentos, porque a gente estava online, então a gente entrava no centro de mídias, que era o meio de comunicação oficial do Estado, e a gente assistia, né? Então eles falavam, olha, vai ter reforma, os meninos vão escolher, mandavam o prazo, olha, orientem eles a fazer a escolha. Agora, olha, vai ter atribuição de vocês, olha, a direção vai distribuir vocês nos itinerários, né? Agora, preparação em termos de conteúdo, vamos falar assim, o que será de fato trabalhado é zero, não teve nada prévio, né? Igual eu tô te falando, a gente tá a um pé de entrar de férias, que as férias começam sábado agora, e não tem material do segundo semestre ainda, entendeu? Teve material do primeiro semestre que ainda não veio, e aí teve professor aqui da escola que entrou em contato com a Seduc, e a Seduc não tinha material pra enviar, então fica muito jogada, a gente vai indo no improviso. Certo. (Professor Júnior).

A capacitação dos profissionais da educação representa outro problema real, já que não tiveram tempo para prepararem e estudarem o material, que muitas vezes chega com atraso às unidades, por isso muitos professores se sentem despreparados para a nova realidade educacional, mas acabam por se aventurar para terem a carga horária preenchida, já que precisam receber o salário integralmente. Diante dessa perspectiva, há um impasse para conseguirem integrar as diferentes áreas de conhecimentos e trabalhar de forma interdisciplinar, devido à ausência de formação continuada de qualidade. Essa interdisciplinaridade cobra dos professores um nível de conhecimento que vai além dos conteúdos o qual ele ministra, e relatórios que mascaram o verdadeiro processo educacional. A Lei desconsidera que a dinâmica proposta exigiria tempo, já que é necessário ir além da disciplina e trabalhar com engajamento, diálogo, estudo e pesquisa por parte do corpo docente para conectar os saberes a outras áreas de conhecimento.

Quando questionado sobre como se deu o processo de atribuição das aulas e escolha dos itinerários, mais uma vez, o professor contribuiu de forma detalhada para o levantamento de informações sobre a oferta de itinerários formativos. Assim ele descreve:

[...] tenho que dar 32 aulas, né, que é a minha jornada. Como reduziu as aulas de Biologia, por conta que o terceiro não tem, né, Biologia, ou eu pegava itinerário de manhã, que é o meu horário de trabalho, ou eu pegaria Ciências à tarde. Então ficou pra eu pegar as aulas do itinerário de manhã. Agora, as turmas que foram escolhidas pra mim foram pela direção da escola, né, porque aqui na escola a atribuição é desse modo, né, é a direção que atribui por perfil. [...] É porque o Estado, cada componente dentro do itinerário, ele tem o professor que pode dar aquela aula. Então, igual esse que eu tô dando de Sistema Nervoso, só um professor de Biologia pode. Tem um outro de outra turma que se chama Fisiologia do Movimento. Aí pode ser o professor de Biologia ou o professor de Educação Física. [...] o Estado, ele propôs 10 opções pros alunos, certo? Os alunos, no ato da matrícula, eles entram online e votam, em ordem de prioridade, aqueles que eles querem. De acordo com a votação dos alunos, os mais votados passam a ser aqueles da escola. Então, ele vota no primeiro ano, entra nesse itinerário no segundo e tem que ficar nele no segundo e no terceiro, porque o sistema dificulta trocar eles de sala [...]. É uma coisa que vai contra o que é a propaganda, que a propaganda era o itinerário poderá ser mudado, o aluno poderá mudar a final de cada semestre. E, na prática, não é isso que acontece. E não é só a nossa escola, isso é a rede (Professor Júnior).

Não se pode olvidar que a célere reforma forçou o professor a um trabalho que desvia, significativamente, de sua formação pedagógica. Ele precisa agora ser polivalente de disciplinas que não tem habilidade. A consequência disso é a desmotivação, o desprestígio da profissão, a baixa qualidade da educação. Para o aluno, a quem foi prometido a liberdade de escolha, não mais pode ter essa autonomia, rendendo-se ao que a escola tem capacidade de ofertar com o mínimo de qualidade.

Os 6,84 milhões de alunos no ensino médio público brasileiro, divididos entre escolas estaduais, federais e municipais urbanas e rurais, de acordo com dados do Censo Escolar 2021 (BRASIL, 2021), passam a fazer parte de uma estratificação educacional, uma vez que não houve investimentos em ampliações físicas e nas equipes escolares com contratações e formações. Nesses aspectos estruturais da reforma curricular, não há um compromisso significativo de recursos financeiros para garantir sua implementação efetiva, e o funcionamento de políticas específicas, como o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral²⁵, não responde às grandes demandas do ensino médio no país.

²⁵ Instituído pela [Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016](#), atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 2 de dezembro de 2019, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral é executado pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio (DPD/COGEM). O objetivo geral é apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no ensino médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com critérios definidos pela referida portaria, por meio da transferência de recursos para as secretarias estaduais e Distrital de educação. A unidade técnica responsável é a Coordenação-Geral de Ensino Médio (COGEM/DPD) da Secretaria de Educação Básica do MEC. (BRASIL, 2020)

Ao serem questionados, tendo como base suas vivências pedagógicas, se achavam que a escola possuía recursos físicos, humanos e pedagógicos para a oferta dos Itinerários Formativos, as respostas, em sua maioria, foram paralelas. Cláudia, trouxe comentários díspares, pois fala sobre os investimentos injetados pelo governo para a implantação da escola de tempo integral na unidade na qual leciona: “hoje nós temos sala de informática, vieram alguns mais... *Chromebooks*, a gente recebeu recentemente. Então assim, a nossa estrutura tem um laboratório, a nossa estrutura melhorou de um modo geral. Mas não tem a ver com o investimento do itinerário formativo”. Fernanda, por sua vez, diz que a estrutura física “não é muito condizente com tudo que o itinerário pede. Em relação ao pedagógico e ao recurso humano, eu acredito que todos os professores aqui da escola são capazes de desenvolver as atividades do itinerário. Só que faltou essa formação específica, que foi o que não foi passado para a gente”. A professora Sueli não quis falar sobre o que ela considera desconhecido, mas o professor Júnior relatou que a unidade de ensino regular, onde ele e Sueli lecionam, é sim privilegiada:

[...] porque a nossa escola, ela tem estrutura de escola particular, [...] tem laboratório para ciências da natureza, tem computador em todas as salas, tem projetor em todas as salas, tem rede de internet em todas as salas. Os professores, eles são uma boa parte, é professor efetivo, concursado. Então, assim, essa parte de estrutura, sim, nós temos, né? Ela já tem esses recursos há muitos anos, é uma escola muito bem montada desde sempre. Só que quando veio a orientação para acontecer o novo ensino médio, o governo, eu não lembro qual tipo de verba que é, [...] veio uma verba especificamente para cada área poder comprar coisas para o itinerário. Só que qual era a dificuldade na época? A gente não sabia o que ia trabalhar. Então veio a verba, ela tinha que ser gasta, tinha que comprar coisas, mas a gente não sabia o que ia vir, entendeu? Porque, assim, se eu vou, é igual o componente que eu tinha lá, que é do solo à célula, né? Que vai trabalhar parte que é de Ciências da Natureza com Ciências Sociais e Humanas. Só por esse título, do solo à célula, aí você tinha que comprar coisas para a escola, para o laboratório, baseado só nesse título, do solo à célula, entendeu? Então, assim, você fica muito perdido, porque você não sabe o que você vai trabalhar. Então, do solo à célula, eu não sei, eu vou trabalhar o que? Geologia? Eu vou trabalhar citologia? Eu vou trabalhar o quê? Eu não sabia, ninguém sabia. Só tinha o nome e tinha que comprar. Então, sorte que a escola já estava bem montada antes, né? Então, por exemplo, microscópio, a escola tem três e esses três são de antes, de outros momentos. Então, não precisou comprar microscópio, né? Só para citar um exemplo, né? Então, assim, essa organização foi, nesse sentido, por parte da rede, do Estado, enfim, foi péssima. A gente fez o que a gente pôde, né? (Professor Júnior).

No documento norteador da implementação do Novo Ensino Médio lançado em 2021, dentre outras diretrizes, a SEDUC afirma que a mudança curricular não exige, necessariamente, alterações na infraestrutura das escolas, mas é sabido que a falta de uma organização impacta o ambiente de aprendizagem. Quando esse órgão desconsidera essa prerrogativa para fazer dar certo seu projeto, prejudica a formação integral dos estudantes, já que ambientes não são

preparados para atender ao dinamismo proposto pelo currículo, a ausência de recursos humanos qualificados e em número suficiente afeta a capacidade de as escolas oferecerem suporte adequado e individualizado, não atingindo as tão sonhadas metodologias pedagógicas inovadoras, além de perpetuar as desigualdades por possuírem recursos limitados para o desenvolvimento acadêmico.

Os professores também foram questionados sobre o que os docentes e alunos perdem e ganham com novo formato e quais eram suas perspectivas futuras em relação ao ensino médio. Sobre esse ponto, Cláudia se preocupou com a possível perda de conteúdo em detrimento de uma abordagem mais centrada em habilidades e competências, o que, embora reconheça ser mais atrativa, levantou a preocupação sobre a qualidade e profundidade do conhecimento adquirido pelos alunos, além da pressão dos vestibulares, que são, majoritariamente, conteudistas, colocando os estudantes em desvantagem nesse aspecto. A complexa atribuição de tarefas, a necessidade de os professores estudarem e se adaptarem ao novo formato demandam um esforço adicional por parte dos educadores, somado a isso a desafiadora tarefa de preparar os alunos para os vestibulares e para a transição para o mercado de trabalho também representa preocupação para ela.

A professora Fernanda reconheceu que a equipe tem competência, mas explicou que a falta de formação pedagógica posterga as adaptações necessárias para que as mudanças sejam eficientes, além de uma inquietação com a diminuição na carga horária de disciplinas importantes como português e matemática, o descompasso entre os conteúdos ministrados e os cobrados nos vestibulares, pois os alunos são prejudicados academicamente devido a essas deficiências e ainda observa o mascaramento de resultados oriundos do comprometimento individual de alguns alunos. A professora é bem firme em sua colocação:

[...] esse ano, a turminha que a gente tem no terceiro, ela é uma turminha muito comprometida. A gente sabe que tem vários ali que estudam por fora. Então, mesmo eles não tendo aula de biologia, o índice deles de biologia ali não é tão ruim na prova, sabe? Mas pelo comprometimento que essa turma tem. Só que conteúdo de biologia mesmo, o pouquinho que eles têm é o que está relacionado ali ao solo. Que aí, quando a gente vê a prova, não é o solo que está caindo ali na prova. Tem outras temáticas que não foi passada para eles. É um resultado mascarado. Porque não é a realidade daquilo que eles realmente veem aqui na escola. Eu não consigo ver um ganho positivo, nada positivo nesse itinerário para eles, de verdade. Eu acho que é uma fraude mesmo. Eles foram muito prejudicados. Eles serviram de cobaia para um projeto que já viram que não vai dar certo e que para o ano que vem já vai ser diferente. Então, eu realmente sinto bastante pena dos alunos que a gente tem aqui no terceiro ano. Porque o itinerário começou com ele no ano passado, no segundo, e agora eles estão finalizando esse itinerário agora no terceiro. E eles serviram de cobaia, porque o ano que vem o itinerário vai ser diferente. (Professora Fernanda).

Fernanda observa que há uma lacuna entre as expectativas dos órgãos avaliadores e a realidade do ensino em sala de aula, porque não há conexão entre os temas abordados e as oportunidades reais de emprego, bem como com os exames de avaliação, levantando a um ceticismo em relação ao futuro do ensino médio. A docente teme que os índices de desempenho continuem a cair, se não houver uma revisão nos itinerários e na forma como são oferecidos.

Na entrevista, a professora Sueli esclarece que os alunos ganharam maior liberdade de escolha em relação às áreas de estudo, mas a perda de conteúdos das disciplinas básicas, como química, física e matemática pode prejudicar os estudantes em seus percursos acadêmicos, em avaliações como o ENEM e outras, as quais mantêm o padrão conteudístico. Sobre o que os professores perdem ou ganham, ela destacou um entrave com a redução no número de aulas de sua formação e a necessidade de estudar para ensinar conteúdos não previstos na formação. Na fala dela:

[...] eu acho que tá regredindo. Tá voltando lá pra época quando tinha o científico, o magistério, que era por área. Então eu acho que tá regredindo. Tá voltando lá pro início da década de 60, 70. Só que com outros nomes, né? E eu acho que o ensino médio não cresceu, assim, em termos de proposta. Não me agrada. (Professora Sueli).

A professora compactua com o pensamento de Domingues *et al.*, 2000 quanto à semelhança nos discursos das reformas, as quais mantêm palavras como desenvolvimento, progresso e melhorias. Em seus textos de base, as propostas educacionais referem-se sempre à interdisciplinaridade e contextualização, porém o maior desafio é colocá-las em prática cotidiana. (2000). Embora as reformas se encham de novos discursos, trocas vocabulares, é fato que, os anos passam, e o sentido unilateral prevalece, de governamental para social, na tentativa (e tem conseguido) de manter as desigualdades, a imposição de interesses.

As respostas do professor Júnior sobre o que os docentes e os estudantes ganham e perdem e qual é a sua visão de futuro em relação ao ensino médio destacou a problemática do novo sistema educacional. Ele não conseguiu expor nenhum ganho tangível para os alunos, ao contrário, relatou que houve perdas na formação geral básica. Para ele, a falta de aulas básicas coloca o estudante em desvantagem para o mundo acadêmico e para o mercado de trabalho. O docente, assim como fez os demais colegas, expressou sua preocupação com a qualidade educacional, citando a sobrecarga de trabalho, a falta de preparo adequado para lidar com novos conteúdos e a perda de qualidade de vida. A necessidade de ministrar um mesmo conteúdo por períodos prolongados, sem a profundidade necessária, afeta não apenas a eficácia do ensino, mas também o engajamento dos alunos.

Ao refletir sobre o futuro do ensino médio, Júnior tem uma visão alinhada à de Kuenzer (2017) que, conclui que a organização curricular flexível, proposta pela reforma do Ensino Médio, portanto, resulta na sua precarização epistemológica, ou seja, uma abnegação ao conhecimento, tornando-o frágil, por tornar pragmática a relação entre teoria e prática do regime de acumulação flexível, além do prejuízo que o imediatismo traz à sociedade, desconsiderando as aptidões e interesses, por fim, prejudicando a qualidade educacional.

É certo que, quando a lei desconsidera os impactos pedagógicos, estruturais e sociais, compreende-se a razão em usar um discurso carregado de duras críticas como o dos docentes entrevistados, pois o resultado certamente será o reforço das desigualdades sociais, na medida em que o contexto das escolas públicas não faz parte de tais discussões para a elaboração de metas. Não houve alterações que incluíssem a melhoria em infraestrutura humana, física e pedagógica, a valorização do trabalho docente com formações e respaldo necessários, sendo assim, não existem, na Lei nº 13.415/17, metas concernentes às reais necessidades e dificuldades dos profissionais da educação.

4.2 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

A fim de consolidar os dados e atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, passaremos à análise das respostas das entrevistas realizadas com os alunos do 3º ano do ensino médio sobre a Reforma, em especial, à oferta dos itinerários formativos. Adiantamos que os discursos reforçam a arbitrariedade da reforma que, além de alterar a função discente, a qual, antes recebia uma educação propedêutica, agora tem a responsabilidade de se apropriar de conhecimentos mercadológicos e profissionalizantes. A mudança curricular, segundo a Lei, seria capaz de garantir a oferta de educação de qualidade aos jovens e de atualizar o currículo para uma realidade atual, considerando as exigências e complexidades do mundo do trabalho e do projeto de vida dos jovens. No entanto, quando os jovens foram questionados sobre o que era mais importante: estudar ou trabalhar, todos responderam que estudar era mais importante. A seguir anunciamos as justificativas de suas escolhas por estudar, já que seus discursos vão de encontro ao que prega a Lei nº 13.415/2017, ou seja, ela acaba por não corresponder às expectativas de uma massa de estudantes que desejam um projeto de vida promissor. Assim justificam:

Porque se a gente começar a trabalhar agora, mais pra frente, a gente não vai ter, tipo, um currículo bom, porque a gente não estudou (Aluna Lara).

Conhecimento é pra vida toda, né? Por mais que você trabalhe, você ganhe dinheiro, né? Em cima disso, ele é muito limitado, né? Ele é uma coisa que vai embora com o tempo. Conhecimento, não. Então é importante construir desde já (Aluna Ana).

[...] eu acho que faz parte do desenvolvimento, [...] porque, assim, claro que é interessante você ter a sua independência financeira e tal, não é um tipo de coisa que você tem que fazer só aos 18 anos. Porque se você era pra começar a trabalhar só com 18, você não aprende nada sobre educação financeira, sobre guardar dinheiro, etc. Porém, não deveria ser o foco. E é o que eu percebo hoje em dia, assim, na maioria, eu falo pela maioria da minha sala, que eu conheço, né? Grande parte da minha sala eu sei que trabalha. A gente, se eu não me engano, somos uns 22 alunos. E, assim, acho que são 5 pessoas que não têm trabalho mesmo fixo, [...] E essas 5 pessoas estão trabalhando, porque, assim, trabalha, faz bico. Então, assim, é uma realidade, acho que pela nossa idade também, eles estão focados em conseguir as próprias coisas, em depender menos dos pais. Mas eu acho que o foco tinha que ser educação, que eu, sinceramente, acho que está bem desfocada atualmente (Aluna Ive).

Porque eu acho que só estudando que você consegue ter uma base pra conseguir um emprego melhor no futuro do que começar já trabalhando agora (Aluno Pedro).

Meu estudo é a minha prioridade (Aluna Raquel).

Olha, pra mim, estudar é mais importante porque se eu estudar, eu tenho uma condição de ter um trabalho melhor, entende? Mas também é, igual eu falei, pra mim, porque tem muitas pessoas da minha idade que não tem essa, vamos dizer assim, não tem o apoio igual eu tenho dos meus pais, não tem a capacidade e nem a... não tem a oportunidade de continuar estudando. Mas o estudo é bom, até... por quanto tempo for. Mesmo depois de formado, depois de ter um emprego, sempre é bom estar estudando (Aluna Karen).

Porque é através do estudo que você vai conseguir um emprego melhor. Claro que é importante também trabalhar, porém eu acho que pesa mais o estudo, porque conhecimento ninguém tira de você (Aluna Ester).

Por enquanto, eu acho importante estudar, no momento, por questão financeira, eu ainda consigo estudar, mas ano que vem, provavelmente, eu vou começar a trabalhar, então, vai acabar tomando um pouco do meu tempo, mas, para mim, a minha prioridade agora é estudar. Às vezes, tenho um pensamento, você quer trabalhar, quer ter um dinheiro ali para você, para poder ajudar a sua amiga e tudo mais, é uma necessidade que eu vou ter que arcar no ano que vem, mas eu, primeiramente, quero focar nos estudos mesmo (Aluna Maria).

Acho que depende mais da situação que a gente passa, né? Porque tem certas pessoas que tem um, como dizer, tem um foco maior e mais uma necessidade. Só que como eu não tenho essa necessidade em si, eu acho que terminar a escola e depois eu ir focar no trabalho. Eu acho que seria melhor (Aluno Dênis).

As falas dos alunos participantes vão ao encontro de um pensamento esperado para jovens estudantes do ensino médio: dar prioridade aos estudos, mas também cientes da importância do trabalho qualificado em seus projetos de vida, para concorrerem melhores oportunidades e salários. Eles entendem que, com essa dedicação ao estudo, o futuro poderá ser promissor, já que o conhecimento adquirido lhes proporcionará melhores posições no mercado de trabalho, ao passo que, a prioridade no trabalho, com uma proposta flexível como a apreçoada pela Lei

13.415/2017, só irá aligeirar a formação e preparar o estudante para experiências imediatas, sujeitando-os a salários mais baixos. Também reconhecem que a fonte de renda e independência financeira são atraentes e podem dar suporte à família, todavia isso conta muito sobre as prioridades e necessidades individuais.

Os trabalhos diversificados têm exigido habilidades pouco valorizadas e desiguais; já não se pode apostar em habilitações específicas, quando se há a urgência por uma vaga no mercado de trabalho. Assim, o estudante se vê forçado a buscar por estratégias de aprendizagem flexíveis, ao invés de um investimento em uma formação superior, no entanto, com pouco conhecimento, também serão submetidos a cargos, cujos salários são baixos e desiguais, mas que atendam à corrida mercadológica. É o que ocorre com a oferta dos Itinerários Formativos no ensino médio, que cria novos perfis de trabalhadores, os quais atendam às demandas produtivas urgentes e ampliam a defasagem de conteúdos intelectuais, que exigem maior dedicação à escolarização (Kuenzer, 2020).

A fim de saber o que pensam os alunos sobre as mudanças consumadas no ensino médio, introduzimos a pergunta, explicando como era o Novo Ensino Médio, novo formato de organização curricular, o qual os alunos estavam inseridos. As respostas a essa pergunta não foram unânimes. Houve diferentes opiniões sobre as alterações e algumas delas foram de grande importância para alcançarmos os objetivos propostos. A aluna Lara disse que as mudanças a ajudaram no estudo e na vida, mas que tudo foi feito “sem muito fundamento”. Ela completa que aprende como um adulto gerencia o futuro, o emprego (Lara). Ana julga a proposta interessante, nas palavras dela “é legal pensar que, por exemplo, no fundamental, a gente teve uma base mais geral, [...] a partir do colegial, a gente tem caminhado para aquilo que a gente quer, né? Só que na prática, não funcionou bem assim, apesar da proposta ser interessante” (Ana).

A problemática perpassa a compreensão da Lei, que além de não estar sendo bem executada, percebe-se a dificuldade de os professores trabalharem com o material-base, já que não houve formação (Ester e Ana). Pedro acredita, como aluno do ensino médio, que a ideia foi “muito bem pensada, foi muito bem colocada. Só que a execução dessa ideia, ela não foi tão bem projetada, ela não foi bem executada” (Pedro). E continua:

Eu achei muito boa como eles fizeram introduzir essa tentativa de escolha, do que âmbito você quer estudar, do que você quer fazer. Mas eu acho que, por exemplo, no meu caso, eu caí num itinerário completamente diferente do que eu tô acostumado, do que eu tô habituado. E isso foi um pouco difícil pra mim, porque [...] acabou que não consegui o que eu queria, estudar, né? [...] eu acho que eles introduziram de forma muito apressada. Então, acabou que nem os professores, nem os próprios alunos

conseguiram acompanhar direito esse itinerário, como ele foi projetado pra ser” (Pedro)

Ambos retornam uma resposta que traduz em insatisfação pela consumação de uma proposta sem uma ação formadora para o que seria o Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, que levasse a comunidade escolar a refletir sobre as mudanças, debaterem e que pudessem estabelecer pontos que são comuns a cada cultura, região, dentre outras particularidades das instituições escolares. A falta de uma discussão aberta sobre a reforma trouxe esse sentimento, como podemos verificar com a fala das alunas Ive e Raquel:

Eu, sinceramente, não consigo gostar. [...] é um método um tanto quanto fácil. Porque, assim, [...] a pandemia começou no meu oitavo ano. No meu oitavo ano, eu lembro que eles já estavam começando a incluir esse novo Ensino Médio, porque eu lembro que entraram as aulas eletivas. Tanto que eu fiz uma eletiva que foi muito interessante para mim na época, porque, como a gente entrou na pandemia, ela me distraía muito, porque eu fazia origami 3D. Então, foi uma mão na roda. Só que, assim, eu acho que a educação, ela decaiu muito durante a pandemia. Eu falo isso porque, durante a pandemia, a minha mãe [...] falava: “Ive, você estuda, porque quando voltar as aulas, os professores vão tomar partido de quando vocês pararam, né?” [...] Quando a gente voltou, não aconteceu o que ela disse que ia acontecer. [...] Eles continuaram estagnados e, até hoje, eu vejo que não saiu do lugar. Porque hoje, no terceiro ano, eu vejo que tem muita matéria [...] repetida, que eu aprendi no sétimo ano, no sexto ano. Eu entendo que a gente tem que fazer uma revisão. Só que eu percebo que a gente não avança muito [...]. Vou pegar videoaula, ou o que seja, vou aprender por conta. Você não tem noção do currículo que você tem que seguir. Porque você perde totalmente o senso mesmo de direção. Um Enem, por exemplo, a gente trocou o modelo do ensino médio, tirou muitas matérias essenciais pra colocar matérias que eu considero, assim, pessoal, eu considero. Totalmente descartáveis, de verdade. Porque são matérias que nem os professores estão preparados pra passar. Então a gente escuta muito o professor falando assim, ah, eu aprendo mais com vocês do que vocês aprendem comigo. Porque é uma coisa que é um teste pra todos. Só que eu acho que isso não era uma coisa que eles deviam ter implementado do dia pra noite. Se eles queriam implementar o projeto de vida, por exemplo, eles podiam ter implementado numa menor carga horária, né. Uma coisa ali, realmente, pra ter uma reflexão uma vez na semana. Ou, sei lá como o projeto funciona, mas não arrancar carga horária de matérias realmente importantes. Porque hoje em dia, eu tenho duas aulas semanais de matemática, duas aulas de português, duas de artes, duas de inglês e duas de educação física. O resto é itinerário (Aluna Ive).

Eu, particularmente, acho que foi desnecessário, porque os itinerários não vão cair no Enem. Então, não vão ajudar a gente a passar. E também, por conta de os professores não terem o preparo certo. Tem professores de português, e o meu itinerário é matemática. Tem professores de português dando aula de matemática. Aí você vai tirar uma dúvida com eles, eles pegam e falam pra você, “pesquisa no *Google*, porque não sei te informar”. Então, não tem sentido. [...] a gente tá aprendendo a construir uma ponte. Isso também não vai cair no Enem. Então, eles têm que voltar pro Enem (Aluna Raquel)

Eu acho que acabou que eles tentaram fazer uma coisa que ajudaria bem, só que acabou que a gente ficou sem algumas matérias que é necessitada. Se a gente quiser fazer um simulado, o Enem, a gente não tem certas matérias focadas só numa matéria. Então, acho que o problema é esse, não ter foco nas matérias. A gente não tem aula de história, geografia focada só em geografia, história focada só em história. Então, é mais tipo assim, tem itinerário, só que não é focado no formativo, tem outras coisas também (Aluno Dênis).

[...] muitas coisas foram boas. Simplesmente a questão da flexibilidade nas aulas, pela minha escola, a gente teve um pouco mais de facilidade em desenvolver trabalhos mais... como que eu vou dizer... mais interessantes, sabe? Que trouxessem o desejo do aluno de 14 anos. Não só apenas na escola, todo dia o professor chega, passa a facilidade, o professor apresenta a aula, entendeu? Ter mais interação, fazer coisas mais práticas, entendeu? Porém, o Ensino Médio, ao meu ver, poderia ter ficado um pouco melhor essa questão da proposta. Porque, tipo, na ideia dele, realmente é uma coisa muito boa. Preparar os jovens que vão estar de trabalho, desenvolver uma atividade menos estressante, fazer com que fique mais interessante para o aluno e tal. Mas, por exemplo, eles cobram da gente na Provinha Paulista, na Provinha Brasil, nas provas que a gente faça provas que respondem a questões de química, ciência, sociologia, filosofia, que são matérias que a gente não tem. Então, de certa forma, isso causa um pouco de desfasagem, entendeu? Não por causa da proposta, mas por causa, talvez, da execução, entendeu? (Aluna Karen)

São diversas as preocupações e reflexões sobre a nova proposta, a aluna Ive retoma as mudanças na educação ocorridas após a pandemia. Para ela, houve um grande impacto na qualidade, já que os alunos enfrentaram dificuldades de aprendizado durante o período pandêmico, no entanto não houve a tão anunciada retomada de conteúdo perdido, além de observar que houve uma estagnação e repetição de matérias com conteúdos de sexto e sétimo ano. Ela ressalta ainda que gostou bastante de uma matéria eletiva de Origami 3D, ministrada durante a pandemia, mas sabe que esses conteúdos são vistos como “descartáveis” e boas distrações, além do despreparo do professor para ensiná-las.

A falta de clareza e desconexão curricular leva muitos alunos a buscarem formas de aprender, é muito grave o que a aluna relata: “Vou pegar videoaula, ou o que seja, vou aprender por conta. Você não tem noção do currículo que você tem que seguir, porque você perde totalmente o senso mesmo de direção”. Há ainda a questão do desequilíbrio da carga horária curricular: o apressamento do projeto, abdicou de uma devida preparação dos professores e o comprometimento de matérias fundamentais, o que é uma percepção levantada por todos os participantes da entrevista.

Essa falta de foco em disciplinas consideradas importantes para o avanço nos simulados, exames de vestibulares e na vida, também é sentida por Dênis e Karen, porém os dois levantam alguns aspectos positivos do novo modelo, como a flexibilidade e a possibilidade de atividades mais dinâmicas e práticas. A necessidade de um equilíbrio entre novidades curriculares e a manutenção de um ensino sólido e coerente, é confirmado na fala de Karen, que vê uma discrepância entre a proposta e a execução e “causa um pouco de desfasagem”.

O que podemos observar é que os alunos, apesar de enxergarem uma proposta interessante, não conseguiram vislumbrar isso na prática; eles percebem o fracasso da implementação, pois sabem da importância das disciplinas clássicas para a formação intelectual

e sentem que ficarão para trás em relação à preparação para os vestibulares e ENEM, assim, defendem uma melhor formação que integre, de forma responsável, avanços no aprendizado, bem como na vida. O Novo Ensino Médio acaba por contradizer o Art. 1º da LDB 9.394/96: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, [...]”.

Os estudantes, participantes da pesquisa, ao serem questionados sobre o que entendiam por Itinerários Formativos, mostram, por meio de suas falas, que há pouco conhecimento sobre a organização curricular na qual foram inseridos. Para melhor entender esse conceito, retomemos o que diz a Portaria n. 1.432:

“Itinerários Formativo sé um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Brasil, 2019).

Lara diz ser um curso; Ana reconhece que não entendeu bem o conceito, mas acha que o objetivo dos IF é entregar um conteúdo sobre o qual tenha interesse; para Ive e Karen, seria uma formação para alguma área específica. Pedro, por sua vez, conceitua como uma forma temática de estudar; Raquel concatena os IFs com educação profissionalizante; “é para passar certas informações”, esclarece Dênis; a aluna Ester é a única dentre os entrevistados que consegue definir bem, para ela diz “é um percurso de formação, de escolha do aluno”. Maria aproveita a pergunta para tecer críticas “[...] o que eles queriam propor é nos deixar mais informados sobre algumas coisas e aprofundar naquilo que a gente está mais associado; [...] eu não consegui ver a diferença do aprofundamento de conhecimento que eu queria ter”.

É importante que os alunos reconheçam bem a proposta na qual estão inseridos. No entanto, a falta de clareza e aprofundamento dos percursos resulta em um aprendizado sem profundidade, o que gera críticas quanto à razoabilidade da proposta. A Lei n. 13.415/2017 é uma reconfiguração curricular que redimensiona a distribuição do conhecimento socialmente produzido. Essa reestruturação objetiva formar indivíduos tecnicamente e subjetivamente aptos a atender às demandas do mercado de trabalho, quando, o que se espera, é formar alunos independentes e críticos, possuidores de conhecimentos científicos e culturais e ativos nos enfrentamentos dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos (Krawczyk; Ferreti, 2017).

É claro que havia expectativas dos estudantes em relação à oferta dos Itinerários Formativos, pois, com o fim da pandemia da Covid-19, que obrigara as escolas a realizarem

aulas remotamente, os alunos aguardavam as novidades anunciadas pelas mídias brasileiras, como a oportunidade de escolher itinerários formativos de acordo com seus interesses e projetos de vida, além da formação geral básica, as quais já haviam sido alvo de críticas em diversos congressos, por não atenderem aos anseios da comunidade escolar brasileira. No entanto, muitas perguntas ainda estavam sem respostas, já que não se sabia como seriam as escolas, se estariam acessíveis a todos os jovens, se a estrutura de uma escola regular comportaria o ensino técnico, se as escolas ofertariam o técnico e o profissional no mesmo prédio, e se aluno que morasse longe dos polos de ensino técnico, teria possibilidade de cursar a modalidade (SAUMA, 2019). Desse modo, o resultado dessa proposta pouco aprofundada está presente nas respostas divergentes e confusas dos alunos entrevistados, os quais não foram devidamente preparados para

Os alunos também foram questionados se, de fato, puderam escolher os Itinerários Formativos, quais estavam cursando e que critérios utilizaram para a escolha. Além disso, responderam se haviam sido orientados em relação à oferta. A aluna Lara se lembrou de que, ao escolher seu itinerário formativo, ela pensara em seu sonho de se tornar médica veterinária, por isso, escolheu o itinerário de biológicas. No entanto, a falta de orientação e, principalmente a ausência de opções compatíveis na escola, contribuíram para que a aluna fosse realocada para um percurso que destoava do seu projeto de vida. Ana também contribui com algumas colocações em relação à escolha dos itinerários. Assim ela explica:

Na época, do primeiro para o segundo ano, eles pediram para a gente fazer uma matrícula, e na matrícula que foi feita na sede, né, a gente tinha seis opções, e nós tínhamos que enumerar por ordem de preferência. Do 1 a 6. Eu lembro de ter escolhido, assim, como primeira, uma área mais voltada para humanas. [...] eu curso itinerário que seria voltado para biológicas. A proposta dele, o ano passado, era voltada para o agronegócio, para o nutricionismo. Aí, esse ano, deu uma invertida e começou a ser voltado para humanas. [...] O máximo de orientação foi com relação à matrícula, né? Eles explicaram como é que funcionaria os itinerários, pediram para fazer a matrícula e selecionar as preferências. Mas foi isso. A ideia era que os primeiros alunos que fizessem a matrícula, eles teriam preferência na escolha deles. Mas no meu caso, por exemplo, eu fui uma das primeiras a fazer a matrícula e mesmo assim eu caí na minha última opção (Ana).

A aluna revelou ainda que escolhera área de humanas, por se identificar mais, porém teve que cursar biológicas, que era a sua sexta opção, quando se matriculou para o terceiro ano. Ela diz que “Se a gente quisesse mudar o itinerário, a gente teria que, por exemplo, mudar de escola. Mas eles não deram a opção de mudar o itinerário mesmo” (Ana). Ela teve seus objetivos desviados, porém a proposta deixava clara a liberdade de escolha pelos estudantes. As Diretrizes Curriculares também propõem que

A organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, Art. 17, § 9º, p. 14).

Os relatos de Ana provam a ambiguidade dessa proposta. Ela foi forçada a cursar um itinerário que não havia escolhido por falta de opção, o sistema fere o princípio de flexibilidade por não respeitar sua individualidade e preferência, indo contra o princípio de atender as pluralidades e diferenças e de oferecer um ambiente educacional adaptável às necessidades dos alunos. Isso prova a falha na oferta dos Itinerários Formativos que não foi capaz de atender às aspirações dos alunos.

De forma simples, Ive explica como foi sua experiência com a escolha dos percursos formativos:

Eles até explicaram usando como base a eletiva, só que a eletiva é semestral. “A gente vai ter um curso, vocês vão ficar focados em uma matéria, vocês vão aprender, vai ser meio que um curso para no final do terceiro ano vocês terem um diploma dentro daquela área [...] escolham com atenção, porque depois vocês vão ter que estudar isso”. Explicaram tudo bonitinho para a gente. Só que houve muitas pessoas, isso aí eu vou falar que foi erro do aluno mesmo, houve muitas pessoas que não deram atenção, eu falo porque eu vi na minha sala, aluno que me pediu ajuda para fazer a matrícula, que não olhou a ordem dos itinerários, só colocou da ordem que estava ali pré-definida, e acabou caindo em uma sala que não queria. Mas eu acho que o principal erro, o que começou mesmo, foi a escolha dos cursos. Porque mesmo que uma pessoa tivesse, de fato, olhado e falado, “eu quero estar no curso”, a pessoa não ia conseguir entrar. Porque, por exemplo, tem, sei lá, 80 alunos que querem fazer biológicas, a segunda opção é humanas, a terceira opção é exatas. Eletiva é exata. Ótimo. Mesmo que a pessoa escolha biológicas, ela tem uma chance enorme de cair em humanas. Porque vai ser muita gente tentando entrar em biológicas. Então, eles falarem que a gente vai escolher um curso para fazer dois anos e sair lá com diploma naquela área, não faz sentido. Porque por mais que você tenha um diploma naquela área, você não vai atuar naquela área, porque você não tem interesse nela. Vai ser uma matéria obrigatória. [...] Eu, particularmente, preferia voltar para o método antigo. De verdade. Tanto é que eu falei no começo do ano, “se Deus quiser, terceiro ano não vai ter isso”, e teve. Agora é perdido. A não ser que repita de ano, não tem como mais salvar. (Ive)

É possível notar a disparidade entre o depoimento de Ive e a implementação prática do novo sistema de itinerários formativos no Ensino Médio. Ainda que a lei deixa claro uma maior flexibilidade com os interesses dos estudantes, a aluna deixa transparecer problemas na alocação e gestão dos itinerários, contribuindo para a sensação de despreparo na oferta e despreocupação com os discentes. Com o aluno Pedro não foi diferente, soma-se a seu caso uma particularidade, pois ele saiu de uma escola de tempo integral para uma de ensino regular.

Nesta a oferta não foi condizente com a escolha que ele havia feito no sistema, obrigando-o a cursar o itinerário que fora inserido: “Acho que ou aconteceu alguma confusão no sistema, pra ter realocado os alunos, ou [...] foi uma questão de sorte, porque muita gente dos outros itinerários, por exemplo, caíram exatamente no itinerário que eles escolheram, só que a gente não, a gente foi tipo Os azarados” (Pedro).

Raquel também não teve a ordem de preferência atendida, atribuindo isso ao fato de ter mudado de escola. Ela escolheu biológicas, pensando que essa área a ajudaria a passar em Medicina, mas acabou indo para o itinerário Matemática e suas conexões. Dênis explica que o processo de escolha foi bem informal: “Uma professora e uma coordenadora veio na sala [...] Então, ela fez uma enquete [...] Eles falaram que a gente ia fazer uma parte do novo[...] itinerário. E que ia mudar um pouco e a gente ia ter que fazer algumas escolhas sobre alguns assuntos que a gente ia se interessar”. Karen, por sua vez, explica como foi o processo, qual escolhera e que critérios foram utilizados:

Essa questão da escolha foi pela sede. A gente não chegou a ter um contato com o pessoal da escola, entendeu? Foi em casa que a gente fez. Então, a gente abriu lá, tinha duas opções, e a gente escolheu entre as duas opções, entendeu? Eu escolhi o Start. Aí eu achei que o nome Start me chamou mais atenção, por isso eu escolhi esse. Mas em questão do conteúdo mesmo, eu não tinha o mínimo de base do que eu estava escolhendo. Eles chegaram, explicaram para a gente como funcionaria, falaram que ia ser diferente, que ia ter os itinerários, que eles vinham com a proposta do governo e tal, explicaram a proposta do governo [...], mas foi tipo assim, sabe quando você só repete uma informação que você já tinha. Talvez por falta de conhecimento deles também, porque eu mesmo. às vezes, muitos professores também estão um pouco perdidos dentro disso (Karen)

Karen e Maria também tiveram relatos parecidos com os demais participantes em relação ao processo e à liberdade de escolha dos itinerários formativos. Pelas respostas dos alunos, pudemos concluir que não é nova a informação de que as escolhas individuais dos estudantes não ocorreriam conforme o prometido, revelando que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear a ‘livre escolha’ aos estudantes. Não há escola preparada para a oferta de todos os percursos formativos, pois isso dependeria das condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, da estrutura escolar. E, se não houve mudanças substantivas na escola, a liberdade escolha continuou sendo um privilégio das elites, das classes médias de escolas privadas ou as públicas mais centralizadas. A propaganda serviu para ocultar não apenas a limitação estrutural da rede de ensino, mas também para reforçar a desigualdade. Antes as escolas reproduziam um currículo padrão para a rede, agora elas ofertam o que têm capacidade ou são apoiadas a isso.

Para além do envolvimento dos estudantes com a problemática curricular, envolvendo a oferta das trilhas de aprendizagem, a ampliação da carga horária e todo o processo de implementação do Novo Ensino Médio brasileiro, eles também estavam sendo alocados em uma escola que, até então, ofertava um ensino médio tradicional, e que não demandava uma estrutura diferenciada para que as disciplinas fossem ministradas. Com a Reforma, as unidades deveriam se adaptar às disciplinas práticas, as quais exigiam não só um ambiente físico especial, mas também equipado com materiais para as aulas dos itinerários. Efetivamente, escolas com recursos escassos disponibilizarão menos opções de itinerários formativos em relação às escolas mais bem financiadas e ainda enfrentarão o imbróglcio relacionado à estrutura escolar. (Machala, 2017). Portanto, a ferramenta que visa reduzir a chance de crescimento das desigualdades, só as fazem crescer.

Tendo em vista o objetivo geral desta dissertação que é compreender se as escolas teriam capacidade física e humana para ofertarem os itinerários formativos, a aluna Lara relata que os professores estudam, se preparam, mas não há estrutura para colocar os conhecimentos em prática, além disso, segundo a aluna, eles não foram “treinados” para dar os itinerários. Ainda que tenham recebido os materiais, eles não condizem com a proposta governamental (Lara).

Ana diz que a estrutura da escolha é boa, porém ela e os colegas de sala não tiveram boas experiências com alguns professores, já que, na fala deles, não estavam aptos para ofertarem os percursos, mas estavam tentando entregar o melhor para os alunos. Ive diz que a abrupta mudança, fizeram com que os alunos perdessem o interesse, mas quanto à estrutura da escola:

Ela tem estrutura, ela tem a parte pedagógica, os professores são bem preparados, tudo que faz com que esses itinerários funcionem. A minha escola é muito bem equipada, isso eu tenho certeza. Tem projetor, tem o telão para a gente assistir, tem televisão, tem sala, caixinha de som, tem tudo. [...] O erro que eu acho que teve foi essa mudança muito abrupta, porque teve muitos alunos que não tinham interesse nisso. Foi uma questão de forma de estudar o currículo também, porque eu, por exemplo, eu amava, amava, a época que a gente estudava com o livro didático[...]. Antes, a gente tinha [...] uma prova física, né? A gente ia lá, fazia, tinha o gabarito bonitinho. Agora é prova paulista. É óbvio [...] todo mundo cola. A gente não tem mais um critério realmente de avaliação para saber se a escola está boa (Ive).

Na visão de Cássio e Goulart (2022), o Novo Ensino Médio queria cumprir três promessas: A primeira se refere a um currículo flexível e autonomia no projeto de vida dos estudantes; a segunda, diz respeito à ampliação da carga horário total e ampliação das escolas de tempo integral; e a terceira, à melhoria da qualificação profissional dos estudantes através da oferta dos itinerários formativos. No entanto, estamos diante de um cenário diferente:

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola (Cássio e Goulart, 2022, p. 292).

Assim, percebemos que os alunos não conseguem dar respostas completas à pergunta sobre a estrutura física, humana e pedagógica, por não estarem satisfeitos com a forma com que os itinerários formativos estavam sendo oferecidos, todos consideraram que a estrutura “é boa”, mas as aulas perderam a qualidade. A desinformação contribui para a ausência de um pensamento crítico entre os estudantes.

Olha, eu acho que mais ou menos. Em algumas áreas sim, em algumas não. Como, por exemplo, materiais físicos, como livros, o próprio material de apoio, que podia ser acessado pela internet. Eu acho que eles ofertaram muito bem para nós alunos e tanto para os professores. Mas no caso dos recursos humanos, eu acho que alguns professores estavam sem habilidade para dar alguns componentes. Mas alguns outros, eles foram pegos desprevenidíssimos em alguns componentes, que eles foram realocados. Porque, para você pegar uma matéria de itinerário, eles oferecem, por exemplo, esse componente só pode ser dado por quem dá inglês ou arte, por exemplo. [...] A professora que dava inglês, ela pegou um itinerário, e nesse itinerário era uma coisa sobre alimentação sustentável, que não tinha nada a ver com o que ela dava e ela ficou completamente desesperada (Pedro).

A alegação de que os alunos, por já estarem inseridos no universo digital, não estariam focados numa escola cuja proposta teria um excesso de disciplinas, esconde o objetivo de retirar filosofia e sociologia do currículo, além de reduzir a carga horária de história, geografia e outras disciplinas. No entanto, isso esconde o enfrentamento diário dos estudantes: escolas deterioradas, sem laboratórios, auditórios de arte e cultura, espaços para esportes e lazer. Além disso, os professores estão sobrecarregados e despreparados, recebendo salários desanimadores, que, por não suprirem as necessidades básicas, obrigam-nos a trabalharem até três turnos (Frigotto, 2017).

Para a aluna Raquel, a escola possui estrutura básica, mas não é utilizada adequadamente pelos professores. Segundo a aluna, os docentes reclamam que suas disciplinas foram retiradas, por isso, tiveram que assumir os itinerários, para os quais não estão preparados. Dênis diz que na escola há laboratório de informática e de física, que são utilizados quando o professor precisa dar aula prática. A aluna Karen descreve o problema vivido em sua escola:

A gente tem aula de beleza do movimento, coisas relacionadas ao corpo e a exercícios físicos. Porém, os professores que dão essas aulas não têm autorização para utilizar

quadra e nem bola, nem nada que esteja relacionado com a parte da educação física. Então, isso dificulta um pouco, é um encontro meio ativo. Tem questões também tecnológicas, a gente tem a sala de informática, tem o notebook, tem o tablet, mas, às vezes, a internet não funciona. Ou às vezes está ocupada a sala de informática e a gente tem que ir fazer na sala e não pode usar o celular, então aí entra uma certa contradição. Porém, eu também tenho que, assim, destacar que o governo teve os investimentos que foram muito bons [...] essa questão de televisão, o smartbook, o tablet, o celular [...], porém ainda falta muito para chegar onde precisa (Karen).

Para Sales (2014), as escolas contemplam uma série de problemas para o uso efetivo da estrutura disponível. Os poucos recursos digitais e tecnológicos nem sempre estão prontos para serem usados, falta manutenção e aquisição de materiais; os professores não possuem uma formação suficiente para o uso das tecnologias digitais; as instituições, apesar de investirem em equipamentos, não conseguem garantir uma estrutura preparada para o uso das tecnologias.

A aluna Ester reforça que o material é insuficiente, e que, quando o itinerário pede o uso de tecnologia, não há boas possibilidades de trabalho, por falha na conexão com a internet. Há o uso do laboratório de física e química para experimentos, no entanto, não são usados, pois o material não contempla as aulas práticas. Segundo a aluna Maria, as escolas se esforçam para que haja uma estrutura adequada para os alunos, os recursos estão disponíveis, mas não há tempo, para que os professores possam oferecer aulas nos espaços preparados. Essas declarações não condizem com o discurso presente no Currículo Paulista de que o itinerário formativo deveria aprofundar e integrar as aprendizagens de formação geral básica a uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo a promoção pessoal, profissional e social do estudante (São Paulo, 2020). Saviani esclarece bem a função que se espera da escola:

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2015, p. 290)

A proclamação e a luta por uma educação qualitativa nem sempre são eficazes e coerentes para dar vida às políticas educacionais. Elas sempre se esbarram em percalços de natureza ética, pedagógica ou material. A exemplo disso, tem-se as reações da sociedade à implantação de normativa de valorização do magistério, a um sistema apostilado, a políticas de formação de professores. Essas amostras são sempre ligadas a programas aligeirados e precários em sua prática (Santiago, 2016), como o programa proposto pela Lei nº 13.415/2017.

Desse modo, os fazedores de política educacional, pensam que o esvaziamento curricular e uma nova roupagem, na qual cada um escolhe o que quer vestir, possam resolver a eterna crise do ensino médio. No entanto, queremos muito mais do que condições materiais e físicas, como a construção de espaços escolares adequados, reajustes salariais e melhores condições laborativas, também desejamos formação e dedicação a essa etapa tão significativa para a juventude (Garcia; Moll, 2013 *apud* Dayrell; Carrano; Maia, 2014, p.8)

Quando questionados o que ganharam e o que perderam com o Novo Ensino Médio, elaboramos uma tabela para melhor análise das respostas

Tabela 5 - O que ganham e o que perdem com o novo formato

Alunos	O que perde com o novo formato?	O que ganha com o novo formato?
Lara	Tiraram as matérias básicas e não há muita estrutura; despreparo para os vestibulares e para o mercado de trabalho	Experiências diferentes, que não teria como aprender no ensino normal
Ana	Distância das matérias aprendidas com o que ela pretende cursar. “É um estudo paralelo que não está contribuindo”	Boas relações com os professores, que, embora, despreparados, se esforçam para construir relações e transmitir o conteúdo; contato com algumas matérias interessantes das quais gosta
Ive	Perderam matérias e também as eletivas, sobre as quais tinham poder de escolha; objetivos;	Não ganha nada.
Pedro	Perdemos as matérias básicas que serão cobradas nos vestibulares; estamos sentindo falta de química, física e conteúdos das matérias básicas se perdeu.	Eu ganhei mais consciência e estudo de matérias específicas
Raquel	Perdemos o interesse na escola, aprofundamento das matérias.	Ganhamos mais conhecimento em matemática.
Dênis	Matérias importantes, o que fez uma bagunça em nossa mente.	Ganhamos experiência
Karen	Perdemos oportunidades, já que matérias importantes foram tiradas	Boas relações com os professores, autonomia, protagonismo
Ester	Muita coisa como as matérias de física e química; retardou o ensino	Poder de escolha
Maria	Aulas muito rápidas, de difícil compreensão; falta tempo com a família devido ao tempo na escola	Mais proximidade com os professores; mais foco nos estudos.

Em relação à pergunta sobre o que os alunos do ensino médio perderam, os participantes da entrevista deixaram transparecer várias preocupações e insatisfações em relação ao formato oferecida pela Lei nº 13.415/2017, como a retirada de matérias básicas e eletivas, as quais eram exigidas nos principais vestibulares e para o desenvolvimento intelectual exigido nas melhores posições no mercado de trabalho. Tudo isso resultou em uma sensação de despreparo e um sentimento de que o aprendizado teria sido irrelevante e paralelo para seus projetos futuros, a retirada de matérias como física e química reiteraram essa sensação, já que os exames realizados por eles cobraram essas disciplinas. Tal retrocesso foi marcado por aulas rápidas e pouco aprofundadas que acabaram por prejudicar os alunos.

Se a análise acima revela críticas ao novo formato, há alguns pontos que os participantes puderam perceber. Em primeiro lugar, eles disseram que o formato lhes proporcionou novas vivências que não seriam possíveis no ensino tradicional. Isso se dá, em especial, pelas boas relações construídas com os professores, os quais, mesmo se sentindo despreparados, contribuíram para um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz, promovendo o engajamento dos alunos. Libâneo (1994) ressalta a importância da interação professor-aluno, afirmando que a qualidade dessa relação é fundamental para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, já que o trabalho docente nunca é em direção única. Outro aspecto relevante destacado nas falas foi o aumento da autonomia e protagonismo dos estudantes, uma das metas centrais do Novo Ensino Médio.

As perguntas que serão analisadas a seguir visam entender como a nova estrutura do E.M. afeta os planos dos alunos participantes da entrevista, em especial, em relação aos seus projetos de vida no fim da educação básica. Também investiga se os itinerários formativos escolhidos estão preparando-os adequadamente para o ENEM, vestibulares e para o mercado de trabalho.

Lara acredita que a proposta lhe proporcionou conhecimentos diferentes e que isso poderia favorecê-la em seus projetos futuros já que amadurecera, mas foi contraditória ao afirmar que os itinerários formativos não estavam contribuindo para a preparação para os exames, para os quais ela estudara sozinha. Ela exemplificou com a Prova Paulista, que não contemplava conteúdos estudados. Seu projeto de vida incluía trabalhar para juntar dinheiro e cursar a tão sonhada faculdade de Medicina Veterinária, ter uma casa e uma clínica. Ela já fazia um curso de Administração. Ana se referiu à proposta como interessante para aproximá-la de seus gostos, mas ainda estava “bem distante do que eu quero, que, no caso, é psicologia”. Ela revelou que a oferta dos itinerários formativos não preparava para os vestibulares, tampouco para o mercado de trabalho. Na fala dela, “dependendo do itinerário, você não consegue realmente tirar nada, nem do vestibular, nem do trabalho, nada”. Sobre seu projeto de vida, Ana

disse que o ano seguinte seria sabático, para pensar se começaria a estudar ou se ingressaria no mercado de trabalho. Ela também falou que seu gosto pela psicologia se deu pelas sessões de terapia e não pelas experiências escolares.

Esses relatos sobre os projetos de vida retomam os pensamentos de que afirma que a educação precede a escola. A mais importante iniciativa é a da autoeducação, o autodidatismo. A relação entre a escola e a experiência de vida, no entanto, é muito diferente conforme a classe social. Para os jovens da burguesia, por serem da classe dominante, a escola serve para treiná-los, para adequá-los, para se portarem e se verem como dominantes. (Del Roio, 2006)

Se os estudantes não foram ouvidos, para que o Novo Ensino Médio vigorasse, tampouco conseguirão desenvolver bem seus projetos de vida, ou seja, não serão capazes de incluir o aprendizado em seus objetivos. A aluna Ive foi uma das alunas que muito contribuiu, para que pudéssemos entender o sentimento dos estudantes com a nova proposta. Assim ela se expressa:

Nossa, vontade de chorar. Real. Porque, assim, quando eu era mais nova [...] eu sempre gostei muito de matemática. Só que, até o quinto ano, você não tem uma biologia da vida. Você tem ciências que englobam tudo. Eu sempre gostei de matemática. Então, desde pequena eu queria ser engenheira, eu queria fazer finanças, administração, alguma coisa com foco na matemática. [...] Eu gostava muito. Hoje em dia, se você falar ainda que você pretende curtir a matemática, eu vou falar, de jeito nenhum. Eu aprendi a não gostar da matéria. Porque ficou uma coisa tão maçante, tão sem graça, que eu desaprendi a gostar. Entendeu? É, é isso. Eu vou parar de falar porque senão eu vou começar a reclamar. [...] Terminar esse ano. Ano que vem, não entrar na faculdade, não fazer curso, não fazer nada. Eu quero tirar o ano que vem para estudar o que eu não tive esse ano. [...] Conseguir uma base, né, de antigamente, base curricular de antigamente[...] eu vou estudar o que eu não tô tendo por que, atualmente, eu vou te falar uma coisa. Eu nunca pensei que eu fosse falar isso na escola, mas é o que eu sinto hoje em dia. Que escola? Tá sendo uma perda de tempo? Tá sendo uma perda de tempo. É um atraso de vida (Ive).

A fala dessa aluna demonstra uma profunda insatisfação com o ensino. Ela expressou estar desencantada com a forma como as matérias se desenvolviam. Durante a infância, aspirou carreiras relacionadas a matemática, no entanto o interesse foi se perdendo devido ao ensino "maçante" e "sem graça". A forma como a educação se vulgariza e compartimentaliza as disciplinas não atendeu seus interesses, por isso ela quer ficar um ano estudando por conta própria a base curricular de antigamente, provando que o Novo Ensino Médio fracassou, nas palavras dela, a escola é "uma perda de tempo" e um "atraso de vida". O maior impacto se dá quando ela diz ter vontade de chorar e de querer se silenciar para não reclamar mais. A proposta não resolveu as questões que nortearam as mudanças: o desinteresse e desengajamento dos estudantes, currículo rígido e extenso, desempenho acadêmico insatisfatório, falta de conexão

com o mercado de trabalho, desigualdades sociais e regionais e baixa inovação tecnológica. É, portanto, inegável que as alternativas descritas na lei para sanar esses problemas não estão sendo eficientes, pelo contrário, geraram mais insatisfações por toda a comunidade escolar. Pedro faz algumas observações interessantes sobre seu projeto de vida e os itinerários formativos:

Eu não planejo fazer uma faculdade, eu planejo fazer um curso técnico para comissário de bordo. Desde que eu entrei, no 9º ano, eu planejo isso no meu projeto de vida. Então, acho que essa mudança [Novo Ensino Médio] não deu muito impacto pessoalmente para mim, mas em outros casos, por exemplo, pessoas próximas, afetou muito, muito, muito, muito. A ponto de elas terem que gastar dinheiro para repor o que esse novo sistema tirou. [...] Eu não planejo fazer faculdade. Na verdade, eu até posso me planejar, mas como segunda opção, como plano B. E o que me ajudou a me focar nisso foi, basicamente, as aulas de projeto de vida. Legal. Que foram um ponto bem positivo, dependendo do professor, é claro. É. E eu planejo fazer um curso técnico para comissário de bordo, na ANAC. São os meus projetos de vida. [...] Eu planejo fazer turismo ou hotelaria também. [...] Acho que já era um projeto (Pedro).

O conhecimento é raso. Tem uma única professora do itinerário... Não, na verdade, dois. Dois professores de itinerário que eles aprofundam bem mesmo. Façam coisas que só caem no ENEM. Mas, tirando eles, os outros passam [...]. Eu quero passar em medicina. Se eu não conseguir passar, eu quero fazer pelo FIES. É esse o meu projeto. Eu quero fazer faculdade fora também [...]. Eu pretendo também... Eu gostaria de fazer faculdade, não aqui em Franca, eu gostaria de fazer em Ribeirão. Por lá, na minha opinião, eu acho mais fácil passar lá [...]. Afetou minha rotina, porque se tivesse as grades que vieram ano passado, que era português, matemática, eu não precisaria estar fazendo cursinho à noite. Eu faço na Unesp também [...]. Eu não precisaria estar trabalhando pra pagar cursinhos fora da Unesp, que é os cursinhos online que eu pago, que é pra corrigir redação também [...]. É, me afetou muito, porque eu não sou de exatas. Então, eu tive que estudar mais matemática para as provas que tem, porque a gente tem prova toda sexta-feira. Então, eu tive que dobrar meus estudos. Além de estudar para o ENEM, tive que estudar para a escola. E, antes, eu não fazia isso. Só com as aulas eu conseguia manter as aulas. Também afetou porque se fosse biológicas, biológicas é muito cobrado no ENEM mesmo. E ano passado eu fiz o ENEM e eu era muito boa em biológicas. Minha nota em biológicas caiu para seiscentos. Despencou por conta mesmo da falta de motivação e a falta do professor também (Raquel).

Então, aos meus planos, os meus planos eram terminar o ensino médio, fazer a faculdade, aliás, prestar o Enem, né? Eu passar e fazer a faculdade dentro da área que eu preciso, dentro da área que eu desejo [...]. Ao meu ver, o meu projeto de vida não mudou, mas mudou um pouco os passos para eu chegar lá, porque como mudou essa questão do ensino e tal, eu estou tendo que correr atrás do conhecimento que foi, de certa forma, tirado através do ensino médio, entendeu? Através do novo ensino médio. Mas também tem a questão de já ter uma base um pouco maior. Eles estão trabalhando bastante com a questão de projetos de vida, de Enem, de itinerário, então isso está ajudando a gente. Mas também trouxe uma certa, uma frase dentro do que eu poderia estar fazendo (Karen).

Eu acho que afeta bem em tudo, por causa que eu quero seguir na área da saúde, na área farmacêutica ou biomédica [...] então a matéria que seria muito importante pra mim seria a química, e eu não tenho a química [...] A escola não prepara você pro futuro [...]. No Enem, não por causa que entra na mesma questão da prova Paulista, onde o Enem vai te ensinar física, química, biologia e as coisas que nós não estamos tendo. Por mais que o itinerário trabalhe um pouco de física, elas não aprofundam

naquele assunto [...] olha, se prepara é muito pouco [para o mercado de trabalho], é muito raso o que nós temos que aprender. Então, eu creio que não [...]. Quando eu terminar o ensino médio, eu pretendo arrumar um emprego pra eu fazer um curso técnico de farmácia. E, talvez, futuramente, fazer a faculdade farmacêutica [...]. Eu acho que o ensino médio é uma das etapas da escola mais importantes para o aluno, porque é os seus três últimos anos, né, então, ali que você tem matérias novas, como física, química, biologia, coisas que você não tem no Ensino Fundamental 2. E com essas matérias, você decide o que você quer para o seu futuro. Então, eu acho que esse período do ensino médio é extremamente importante para o aluno, para ele ver o que ele quer, para ele ver qual profissão ele vai querer seguir ali em diante [...]. E é você trabalhar naquilo que você mais gosta. Então, porém, não está sendo bem executado. Eu acho que está faltando executar da forma correta, sabe? (Ester).

Porque, assim, o objetivo era esse do ensino médio, do novo ensino médio, era preparar a gente para o mercado de trabalho, para que a gente consiga conciliar o emprego com tudo e tudo mais. Então, eu acho que, para mim, está dando certo [...]. Eu estou crescendo, vou ingressar em uma faculdade, fazer fisioterapia. Então, ano que vem eu já vou começar a fazer a prova e tudo mais. E também já vou começar a arranjar um emprego, sabe? Eu já tenho meio que um emprego meio que garantido [...]. É. Eu estou para ingressar. Eu estou esperando o ano acabar, porque o período integral não tem como a gente trabalhar, as minhas escolas não permitem. A gente fica das sete às quatro [...]. Eu acho que ele amadurece as pessoas, os alunos, e começa a colocar mais questionamentos do que você quer com sua vida (Maria)

Essas falas acima revelam uma gama diversificada de percepções sobre o impacto da Lei nº 13.415/2017. Pedro, Maria e Karen disseram que as aulas de projeto de vida os auxiliaram em seus planos profissionais. O rapaz quer seguir a carreira de comissário de bordo e Maria se sente preparada para dar início a seus planos como entrar na faculdade e no mercado de trabalho; Karen revela que busca conhecimento adicional. Outros alunos, como Raquel e Ester se sentem frustradas com a superficialidade do conhecimento e a falta de oferta e aprofundamento de disciplinas para os exames como o ENEM. Essas preocupações ressoam com a análise de Gracioli (2016) sobre as expectativas dos jovens em relação ao futuro profissional.

Nota-se que as preocupações em relação ao futuro estão associadas aos papéis do mundo adulto, ou seja, trabalho que lhe proporcione bons ganhos, constituição de uma nova família, conseguir emprego depois de formado e, ainda, temor que a vida adulta não lhe ofereça algo melhor que a vida atual. Muitos dos alunos do ensino médio já são trabalhadores, e a maioria deles desenvolve atividades precárias e mal remuneradas. Vivem, portanto, na esperança de que mais estudo possa mudar a atual situação profissional. O trabalho que realizam, enquanto estudam, é visto como situação provisória. Esperam que o estudo proporcione mais oportunidades de promoção ou mudança significativa em termos profissionais. A conquista de um ou mais diplomas corresponde a oportunidades de trabalho mais compensatórias em termos financeiros e de realização pessoal. (2016, p. 9)

Notadamente, o formato do ensino médio impacta nas escolhas dos estudantes, já que seus objetivos de atender os anseios da juventude, quanto às demandas do mercado de trabalho,

são, no mínimo, contraditórios. O que deixa os jovens sem uma compreensão de como se dará a conciliação entre o que desejam e planejam para a vida e o que o mercado de trabalho exige.

Para além das expectativas, alguns querem buscar cursos complementares para poderem concorrer a uma vaga no ensino superior, já que a preparação não é suficiente nem para sua formação básica, nem para o mercado de trabalho. Tudo isso impacta, sobremaneira, na motivação estudantil. Isso sugere que o estudante se insere num sistema que abdica de uma formação intelectual para formá-lo para um mercado cada vez mais capitalista, sedenta por mão-de-obra. Assim o desmonte educacional vai se constituindo em uma formação sem profundidade cultural e histórica, mas desenhada pelas habilidades e competências, tão propagadas nos documentos oficiais.

4.3 VOZES DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DOS GESTORES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

As reformas neoliberais implementadas desde a década de 1990, incluindo a Reforma do Ensino Médio, trouxeram consigo uma abordagem centrada no setor privado, conhecida como Nova Gestão Pública (NGP)²⁶ - conjunto de doutrinas administrativas do setor privado utilizadas no setor público. Nas políticas educacionais, essa ideia passou a transformar a escola em produto de consumo, que desconsidera especificidades regionais, econômicas e culturais, “já que há um desequilíbrio nessa transposição dos conceitos, métodos e técnicas da administração empresarial para o contexto escolar”, destaca Machado e Falsarella (2020).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o ensino médio está conectado ao trabalho e à sociedade. Esse vínculo é organizado para todos os âmbitos da prática educativa, ou seja, tem caráter integrativo ao reunir as finalidades numa mesma etapa (LDB, 1996):

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (PCN, 2000)

²⁶ A administração pública gerencial ou nova gestão pública (new public management) é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade. Alguns autores se referem à APG como um movimento delimitado em espaço e tempo, como um processo de mudança nas administrações públicas do norte da Europa, do Canadá, e na Oceania nos anos 1980 e 90. (SECCHI, 2009: p. 354)

Esse conhecimento se faz necessário para compor a avaliação do que os gestores educacionais - diretores e coordenadores – pensam sobre as mudanças empreendidas no ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, já que, na esteira da implementação do ensino médio, eles foram os primeiros a receber o novo formato e tiveram que elaborar um discurso a favor de um desconhecido ensino flexível, por isso, por meio de uma entrevista semiestruturada, ouvimos a diretora Paula e a coordenadora Rose – apresentadas na tabela 1 do subitem “Participantes da pesquisa”.

Quando questionadas sobre como receberam as mudanças, esclarecem:

Eu estava em sala de aula no ano que ainda não tinha sido ofertado o novo ensino médio e quando eu entrei na coordenação, veio junto o novo ensino médio. A princípio eram só as segundas séries, né? Porque as terceiras já estavam terminando, então não entraram. E o ano passado eu tinha só as segundas séries do ensino médio com itinerário. Eu acho que não foi, assim, bem planejado... Chegou de uma maneira que os alunos, às vezes, não entendem o que está acontecendo [...] eu tenho bastante dificuldade na hora dos conselhos. Os professores têm dificuldade com os materiais. Não tem material todo preparado, com os mapas. Então essa é a nossa grande dificuldade. Eu creio que por ser uma adaptação [...] A intenção em si de separar os alunos por área, eu acho que ela tem que ficar muito clara para o aluno o que ele está fazendo. E eu acho que, às vezes, ele vai ali meio que no momento, né? Ele se perde um pouco. Às vezes ele escolhe um itinerário e depois ele quer mudar. Então eu acho que, assim, ao meu ver, ainda tem muito que melhorar se for continuar (Rose – grifo nosso).

Eu acredito que muitas foram boas, porém, por exemplo, lá na escola que a gente tem uma série só de cada um segundo. Um terceiro é o fato de a gente separar os alunos para cada um cursar o itinerário que escolheu. Prejudicou um pouco. Os alunos ficaram um pouco desmotivados e a gente recebeu uma verba até substancial para poder implementar os itinerários, o que foi bom. Mas nesse outro aspecto foi ruim, porque a escolas pequenas os alunos não puderam de fato escolher aquilo que mais lhe agradavam. Eles ficaram presos aí entre dois itinerários, praticamente um da área de exatas e o outro da área de linguagens. Então, assim, a ideia é boa, mas faltou um cuidado, um olhar um pouquinho melhor aí para essas escolas menores, né? Que tem menos. Menos quantidade por sala, por série. Aliás, agora no próximo ano, a sala toda vai fazer o mesmo itinerário. Então facilitou nesse sentido, porque os alunos ficaram desmotivados, sabe, em separá-los? Como minhas turmas são pequenas, então eu tinha assim três alunos fazendo um itinerário, sete fazendo o outro e isso acabou desmotivando-os (Paula).

As entrevistadas avaliam que a intenção de personalizar a educação por áreas de interesse poderia ser positiva, se houvesse um planejamento prévio, porém, somado a isso, não houve clareza na comunicação da proposta. Referem-se ainda que os professores encontraram dificuldades para implementar os itinerários, por falta de materiais adequados, o que acabou sendo pauta de diversas reuniões e conselhos de classe, o qual objetiva discutir o desempenho dos alunos, citam ainda que os discentes se sentem desmotivados devido à escolha limitada de percursos. Para Paula, ainda que tenha havido recebimento de verbas para implementá-los, as

escolas menores foram as mais prejudicadas, pois não conseguiram ofertar todos os percursos escolhidos pelos alunos.

Conforme prevê o artigo 36 da MP 746/2016, os sistemas de ensino teriam que definir os itinerários que seriam ofertados e compô-los com mais de um percurso (BRASIL, 2016a, art. 36, §1º). No entanto, o resultado é outro, segundo aponta Machala.

Na prática, escolas que contam com recursos parcos terão menor possibilidade de oferecerem uma matriz curricular rica em itinerários formativos, se comparadas a escolas mais abastadas. Encontra-se aí um risco de fazer crescer a desigualdade de acesso à educação de qualidade provocada, justamente, pela implantação de uma ferramenta que pretende contorná-la? (2017, p.23).

Essa desigualdade, apontada pela autora e pela entrevistada Paula, representa a promessa de uma transformação educacional sem precedentes, que não considerou a nefanda Emenda Constitucional n.º 95/2016²⁷, e que estabeleceu um teto de gastos impeditivo para a produção de políticas sociais, dentre elas o Novo Ensino Médio. Porém, isso não barrou a aprovação da Lei: reforma se efetivou e produziu ainda mais desigualdades.

A fim de conhecer o que entendem do formato em vigor, pedimos que definissem itinerários formativos e quais eram oferecidos na escola, as respostas dadas é a concretização de que as escolas não estão bem preparadas para a oferta dos percursos. A diretora Paula define como “aquilo que o aluno realmente vai ter, uma formação diferenciada da educação básica; ele vai ter uma especialização naquilo que quer fazer”, ela não soube definir bem quais itinerários são ofertados na unidade “Da cultura ao Solo, da área de ciências humanas e exatas, e o outro é da área de linguagens e ciências da natureza” (Paula). Rose diz que os itinerários formativos são “divisores de áreas específicas”, mas que há muito em comum entre os componentes curriculares, “às vezes, acontece de [os professores] trabalharem a mesma coisa” (Rose), o que demonstra a falta de arranjos bem planejados. Ambas não conhecem bem os itinerários que são ofertados na escola na qual são gestoras, demonstrando uma negação à proposta. O relato da coordenadora deixa evidente que, na prática, o mapa curricular disponível

²⁷ A Emenda Constitucional n.º 95/2016 foi resultado das Propostas 241 e 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, alcançando sua votação final, em segundo turno nesta última casa legislativa, no dia 16 de dezembro de 2016. A partir de então, foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. Esse novo regime valerá, portanto, até 2036, sendo o teto fixado para 2017 correspondente ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será este 2017, com início de aplicação em 2018. Qualquer mudança nas regras só poderá ser feita a partir do décimo ano de vigência do regime, e será limitada à alteração do índice de correção anual. (MARIANO, 2017)

para a oferta dos percursos curriculares não é condizente com o que prevê a BNCC quanto ao currículo em ação:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 16).

Na ocasião da implantação da Lei do Ensino Médio nas escolas, é certo que ações pedagógicas não foram fator de preocupação para que fosse empreendida a tal da reforma inovadora, portanto, não houve uma educação formativa dos docentes e o emprego de recursos e métodos que atendessem aos objetivos para nortear o currículo. Isso se estende à preparação dos gestores, já que também não tinham um plano estratégico bem traçado para garantir o bom funcionamento do sistema institucional proposto pela Reforma.

Ao serem questionadas sobre como a escola procedeu a definição dos itinerários, a gestora da escola de ensino integral e a de ensino regular tiveram respostas que coadunam com os demais participantes da entrevista: alunos e professores. Explicam que o governo lança uma manifestação de interesse na sede, em seguida, a escola começa a organizar opções que melhor se adequem à unidade, para, posteriormente, os alunos poderem votar. São ofertadas as três opções mais votadas; cada sala será para um itinerário. Por isso, nem todos os alunos têm suas escolhas respeitadas (Paula e Rose).

Quanto à questão da seleção dos itinerários, o §12 do artigo 36 diz que “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”, o que já desencoraja os alunos quanto a tão propalada autonomia de escolha, porque os arranjos curriculares serão, portanto, definidos pelas entidades escolares, pautados, na teoria, em suas realidades quanto à estrutura física, humana e pedagógica, sem deixar de citar a organização de um currículo, majoritariamente, afinado aos interesses econômicos (Ferreti, 2018). Para o autor, na prática, o sistema de escolha desafia a narrativa oficial de uma ampla liberdade de escolha, tendo, como agravante, o cenário político e econômico em que a Lei foi aprovada. Para se ter uma ideia clara, a escola A oferece seis diferentes itinerários, enquanto a B, apenas três.

É importante salientar ainda que a eliminação de componentes obrigatórios como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia pela Lei só traz um desvalor à formação integral dos estudantes, já que trata essas disciplinas como complementares e não essenciais. Por outra

face, a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática faz crescer a valorização por padrões globais tão bem promovidos pelos setores empresariais (Ferreti, 2018).

Acrescentamos ainda a esse pensamento de Ferreti, o que a coordenadora Rose declarou sobre o processo de escolha dos jovens, assim ela explica: “ele queria isso essa semana, semana que vem, ele quer outro. Daqui a dois meses, ele quer outro. Sabe essa coisa de adolescente? Porque eles não têm maturidade, né? Não é o momento!” (Rose). A profissional observa que é comum nessa fase de desenvolvimento a frequente mudança de opinião, para experimentar coisas novas. Se a inconstância complicou ainda mais a implementação, faltou um olhar mais apurado do jovem nessa fase. A responsabilidade por essas falhas acaba recaindo sobre a escola, que é cobrada por não os ter auxiliado a fazer escolhas mais conscientes, ao passo que não conseguem, infelizmente, atender à demanda variável e imprevisível dos estudantes. E será mesmo que houve preparo para isso?

Outro ponto que merece destaque além dos já abordados por aqui, é sobre formação dos gestores e professores, que sublinha ainda mais a discussão. Sobre isso, as participantes esclarecem:

Na diretoria de Ensino, nós fizemos uma formação com o supervisor João umas duas vezes pra falar sobre os itinerários. Especialmente a parte de fechamento. Porque ele é semestral. Nós trabalhávamos anualmente. Então ele é semestral, o próximo semestre muda. Então nós temos que fechar. Nós temos agora nesse encerramento do segundo bimestre um conceito final pra colocar no itinerário. Então nós finalizamos pra gente colocar o aproveitamento do aluno. Então os professores têm que se reunir e todos eles vão dar o aproveitamento do aluno em conjunto. É como se fosse uma nota única. Aí é aproveitamento total, aproveitamento regular e aproveitamento insatisfatório. Então eles vão trocar os itinerários (Rose).

O professor também não foi qualificado, né? Ele foi qualificado junto com a implementação. Então a gente não tinha assim uma qualificação anterior. Então foi tudo bem às pressas [...]. Houve formação pelo Centro de Mídias. Não é capacitação. Mas assim, nada específico. Antes, o material, inclusive, foi chegando aos poucos e a gente tem que produzir praticamente todo o material. Não é um material que vem pronto, igual ao currículo, né? Então, não teve assim grandes formações não. A formação foi acontecendo concomitante com as aulas pelo Centro de Mídias [...]. Alguns problemas que isso acarretou para o próprio andamento das aulas ou se não acarretou, porque o professor, embora não tivesse material, ele se virou de alguma forma. Assim o professor tenta fazer o possível. Alguns, né? Não todos, porque a gente tem na rede bons professores e a gente tem na rede professores não tão capacitados, né? Então aqueles que tem um olhar diferenciado eles procuraram, né? E adaptar o material, né? Criar aulas mais dinâmicas dentro do contexto. Agora os outros não né? Mas fez falta assim uma formação. Mas também vou te falar que ia ser inútil, porque agora o ano que vem já mudou de novo [...]. A princípio a gente não tem nenhuma informação sobre isso também. Inclusive mudou a grade para o ano que vem. A gente tem umas outras aulas, né? Então não chegou nada de capacitação nem do que vai ser trabalhado nessas outras disciplinas [...]. A gente tem poucos professores efetivos. A maioria dos professores são categoria, né? Então, são professores que não são concursados. E também isso gera uma rotatividade grande de professores. E é o que faz também a gente. A gente forma uma equipe, vai embora.

Tem outra forma, outro pessoal vai embora e vem outro. Então isso também prejudica, né? Acaba atrapalhando um pouco o andamento da escola.
(Paula).

Tendo como foco esse aspecto, valhamo-nos de alguns pontos que foram discutidos pelas gestoras e que devem ser objetos de análise. Ao excluir as disciplinas já mencionadas, conforme o §2º do artigo 35-A, a Lei 13.415 restringe o mercado de trabalho para professores dessas disciplinas e torna as oportunidades mais precárias (Ferreti, 2018) como mencionado por Rose e Paula, além, claro, da desmotivação gerada, já que não poderão assumir aulas das disciplinas que lecionam. Outro ponto importante que merece ser mencionado aqui origina da consequência da instituição dos itinerários formativos, que, ao reduzir a demanda de professores de algumas áreas e ofertar aulas para profissionais com “notório saber”, reduz também postos de trabalho. Ainda conforme o autor, mesmo sendo concursado e efetivo, pode não encontrar campo para seu trabalho na unidade escolar, onde sempre esteve, ou ainda, forçosamente, ter que assumir um itinerário.

Por fim, Paula e Rose comentam sobre a necessidade de formação sobre os itinerários, e a dificuldade apresentada pelos professores ao sistema semestral e à avaliação conjunta. Segundo Paula, não houve qualificação antes da implementação, porém receberam uma apressada formação pelo Centro de Mídias e ainda tiveram que se dedicar à produção do seu próprio material. Isso prova que a implementação ocorreu sob a forma do improviso.

Assim como os demais participantes, Paula e Rose também responderam se a escola possui recursos físicos, humanos e pedagógicos para que os itinerários possam ser oferecidos. Assim elas responderam:

A nossa escola, sim. Nós temos um espaço físico excelente, nós temos tudo que nós precisamos de material, tecnologia, tudo nós temos. Nós temos televisores e projetores em todas as salas, computadores, internet cabeada. Se o professor precisar usar um laboratório na escola, tem laboratório. Tem sala *maker*, tem estúdio de gravação. Tudo pensado no itinerário. Tem livros que vieram especificamente pra isso. A verba veio para gastar com o novo ensino médio. Então, ali na escola, foi tudo organizado pra isso. nós conversamos, a direção da escola fez uma reunião com os professores, que são os que estão em sala de aula, e aí foi direcionado. Foi bem direcionado. Foi muito bom (Rose).

A maioria dos recursos a escola tem sim que ofertar. Eu acho que a gente precisa de capacitação do profissional, de como utilizar esses recursos também e ter um olhar mais criterioso para quem são esses profissionais que estão na rede e aquilo que eles podem ofertar. A verba veio para a compra de material também, não só para a estrutura física. Ela veio para a pedagógica mesmo. Só que o que acontece? Como os itinerários, eles não foram disponibilizados, todo o conteúdo, por exemplo, do ano todo, para o professor fazer uma previsão, e aquilo que eu tenho que usar. Não foi capacitado para aquilo. Então, assim a gente fica engessado. Às vezes a gente tem dinheiro, mas não

sabe usar. Vou te dar um exemplo: lá na escola a gente tem impressora 3D e a gente tem um professor que sabe utilizar. Então assim a gente precisa é multiplicar conhecimento, ter tempo para poder fazer isso, ter quem tem conhecimento. Então, o que falta? Muito. Falta muita formação. E assim o professor também. Ele tá vindo assim, sem a formação básica dele. Tá bem difícil, sabe? (Paula)

As gestoras trouxeram contribuições bastante importantes para o desenrolar da análise: Rose reconhece que a escola possui recursos físicos, materiais e tecnológicos adequados, além de um espaço bem organizado para ofertar os itinerários propostos, outras instituições também estão recebendo financiamento direcionado para aprimorar suas instalações e materiais, porém isso não é uma regra, tampouco contribui para o sucesso da política. Paula, por sua vez, não enfatiza os recursos de infraestrutura, pois acredita que apesar da disponibilidade de recursos como impressoras 3D, falta formação adequada para os professores utilizarem essas ferramentas eficazmente, o que está em desacordo com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio²⁸. Isso acaba por criar mais um critério, para que a Lei nº 13.415/2017 não seja bem admitida entre a coordenadora e a diretora entrevistada, já que educação não se faz somente com bens materiais, mas é necessário desenvolver habilidades e conhecimentos entre os educadores, para que possam aproveitar plenamente os recursos disponíveis. Esta dualidade deixa evidente que a política não foi bem pensada, não levou em conta aspectos humanos e sociais. Isso pode ser concluído com o pensamento de Ball:

Como observado anteriormente, políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (Ball, 2006, p. 26).

É certo que as políticas públicas não levam em conta os problemas futuros que as propostas podem acarretar, “Obcecados pelo PNB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia” (Nussbaum, 2019, p.4), no caso da Reforma do Ensino Médio, abdicou-se da escuta daqueles que são a linha de frente dos interesses educacionais: a comunidade escolar.

²⁸ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Questionamos também o que os alunos ganharam e perderam com o novo formato, deste modo, elas responderam:

Para alguns alunos vai ser positivo. Nossa escola tem 1.400 alunos, no ensino médio, praticamente 700. Então, assim, eu não consigo te falar que é de todo ruim, porque eu sei que vão ter alunos que vão sobressair mesmo assim. Mas tem alunos que eles deixam de ter aulas da disciplina da base e ele já tem defasagem na aprendizagem. Então, ele teria que ter um reforço nesse momento nas disciplinas da base, e ele perde. Porque de cinco aulas, ele fica com duas de determinada disciplina. E assim, na terceira série do ensino médio, ele tem português, matemática, inglês, arte e educação física. As demais disciplinas ele não tem mais. Aí, vai pro ENEM! Ele não preparou, por exemplo, Biologia, Química, Física são disciplinas que ali nas Ciências elas se dividem. E ele tem essas três disciplinas como se fossem novas. Aí me fala, ele vai ter o quê? Dois anos dessas disciplinas pra aprender tudo. Porque depois, no itinerário, vai mudar. Não, ele não consegue... Eu não posso falar que o aluno vai estar ali preparado naquela área de conhecimento que ele escolheu e tampouco também ele não vai ser preparado para o vestibular. Então, eu, assim, com os alunos que nós tivemos o ano passado, foi nossa primeira experiência de ensino médio, eu tive poucos, poucos retornos dos alunos falando sobre universidade ou trabalho. Mas, assim, muitos estão indo assim pra área de estética, beleza, vendas online, saindo assim, entendeu? Já estão procurando outras coisas, entendeu? Não estão preocupados com o estudo. Nós vamos ter resultados aí mais pra frente, né? Eu falo por mim. Sempre estudei no [?] A vida toda. Inclusive, a primeira série eu fiz no [?] criança. Depois voltei na quinta série e fiquei até o ensino médio. Eu terminei, fiz o vestibular da UniFacef e entrei. Eu nunca fiz cursinho, nunca fiz nada. Mas, da minha época, o pessoal é engenharia mecatrônica, tem aluna que tá lá na Universidade de Ohio, tem outra que tá na Flórida fazendo estudo de solo. Até fazendo doutorado na Flórida. Aluna que formou com a gente no ensino médio. Então, assim, eu acho que sempre abriu muitas portas, né? O ensino médio tradicional. Então, agora nós não sabemos, né? O mundo mudou, mas nós não sabemos o que vai vir. A gente fala assim, fica um pouco surpreso, mas a gente sabe que também, tudo é incerto. Os próprios pais, nós já tivemos muitas reclamações quanto aos itinerários. Nós já recebemos reclamações, né? Ai, não queria que fosse assim e tal. E nós entendemos, nós escutamos os pais. O que está dentro do nosso alcance, nós fazemos. Alguns alunos querem mudar de itinerário no meio. Tem aluno que nem quer nenhum itinerário, por exemplo, mas ele quer ficar na escola, então ele fica em qualquer um. Porque se ele escolher o outro, ele tem que ir em outra escola. Acontece mais em outras escolas menores. A nossa, ainda nós ofertamos vários componentes regulares, mas nas outras, tem poucos. Às vezes tem um terceiro. Como que vai fazer? Um terceiro só. Às vezes, o menino nem quer. Aí, o aluno não quer sair daquela determinada escola, porque gosta, porque ele estudou lá sempre. Então, tem todos esses pormenores (Rose).

Eu acho que eles perderam um pouco em relação às avaliações externas, porque os itinerários não cobram o que é cobrado nas avaliações externas, aquilo que ele precisa para passar no vestibular, aquele que ele precisa prestar um cursinho. Então isso ficou um pouco prejudicado. Por exemplo, quem escolheu a área de exatas, que é Ciências Humanas, viu mais esse lado. E aí, quando ele vai fazer um vestibular? Quando ele vai fazer alguma coisa nesse sentido, é cobrado todas as áreas do conhecimento. Ele ganhou no material, no físico mesmo, na verba que veio, né, que disponibilizou mais recursos para a escola e ele ganhou assim que ele pôde trabalhar com aquilo que ele gosta. Ele pôde estudar aquilo que ele gosta, que ele gosta em partes, porque lá na escola também foi uma escolha direcionada, né? Porque a gente só tinha uma sala. (Paula)

É possível notar que as participantes da entrevista se sentem confortáveis em expor seus pontos de vista, já que defendem uma educação de qualidade e se preocupam com o futuro do ensino médio. As gestoras entrevistadas possuem bastante pontos críticos que merecem ser apontados nesta análise. Rose sabe que alguns alunos podem até se beneficiar com as novas diretrizes, mas se preocupa com a perda de uma educação de base ampla e sólida. Para Frigotto,

chega-se ao terceiro ano, às vezes, não tem Física, não tem Biologia. E quando nós vamos para Ciências Humanas, a coisa fica ainda pior. Para que Artes? Sem arte, não existe humanidade; sem cultura, não existe humanidade; sem entendimento do ser humano dos seus valores, sem Filosofia, Sociologia, Antropologia, não há como formar cidadania. Então, esse projeto rompe, na medula, com um ensino para a cidadania (2022, p.7).

Essa ideia resume bem as consequências da perda significativa da carga horária das disciplinas básicas como Português, Matemática e Ciências, sem as quais, certamente criará um abismo na aprendizagem, especialmente, para alunos que já precisariam de reforço, por apresentarem defasagens.

Rose também se preocupa com a preparação desses alunos para os vestibulares e para o ENEM, já que disciplinas como Biologia, Química e Física não recebem a devida atenção com a oferta dos itinerários formativos. A gestora Paula ressaltou o aumento de recursos físicos e financeiros para as unidades escolares e a possibilidade de os estudantes poderem ter contato com áreas de seu interesse como benefícios. Contudo, sobre as avaliações externas, ela criticou o fato de que os itinerários formativos não cobrem integralmente os conteúdos, o que pode prejudicar os alunos. As respostas acabam se tornando bastante preocupantes, já que alunos, professores e gestores congregam do mesmo pensamento já apontado por Frigotto (2022, p.2) de que:

É fundamental que os jovens tenham essa base de entendimento das relações sociais, políticas, culturais e, igualmente, as bases do conhecimento, da ciência e da tecnologia, para se inserirem no mundo da produção dentro do padrão científico e técnico de cada tempo histórico. O ensino médio deve ter essa característica, se a gente quiser um ensino médio que dê às futuras gerações os instrumentos de sua inserção autônoma na sociedade, mas a contrarreforma de 2016 quebra, na medula, esse projeto, liquida o ensino médio como educação básica de forma brutal e desprepara e interdita, de forma profunda, a formação política e a formação para o mundo do trabalho dessas gerações. Assim, a minha primeira impressão, eu sintetizaria da seguinte forma: essa reforma do ensino médio em curso é uma traição à atual geração e às futuras gerações e as desprepara para o presente e para o futuro.

Muito mais que saber o que os alunos perdem ou ganham, é importante destacar que um projeto de uma educação completa insere os jovens no mundo produtivo de maneira autônoma

e eficaz, no entanto a reforma do ensino médio enfraquece o projeto, traindo as expectativas e necessidades da geração, que não terão um bom preparo para os desafios vindouros. Somado a isso, todos perdem: evasão escolar, desmotivação, procura precoce pela inserção no mercado de trabalho e, sem dúvida, abandono dos seus sonhos são alguns problemas que foram levantados pelas gestoras durante a entrevista.

Quase ao fim da entrevista, quando perguntamos como elas viam o ensino médio no futuro, Rose comentou também sobre a dificuldade de adaptação dos professores aos itinerários formativos, “tirou o docente do conforto”, no entanto, ela não está sugerindo que o professor, antes, não se movimentava para criarem aulas mais dinâmicas, na verdade, ela se refere à falta de preparação, já que ele não foi formado para isso. Paula projetou algumas mudanças que ocorreriam com o novo governo vigente e que não conseguia elencar os benefícios e malefícios para os alunos como consequências da Reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, investigamos a implementação dos Itinerários Formativos em duas escolas de ensino médio na cidade de Franca-SP, à luz das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017. Por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e gestores, buscamos responder à problemática de que nem todas as escolas possuíam estrutura física, pedagógica e humana para a oferta de todos os percursos formativos. Com os resultados obtidos, visamos confrontá-los com os objetivos da pesquisa, a fim de refletir sobre como foram ou não alcançados.

A percepção de alunos, professores e gestores sobre a implementação dos Itinerários Formativos foi amplamente discutida na análise das entrevistas. Os alunos consideraram que a dinâmica da oferta dos Itinerários Formativos não foi bem orientada e esperavam que suas escolhas fossem respeitadas integral ou parcialmente. No entanto, foram decepcionados, pois as escolas não conseguiram oferecer todos os percursos. Quando os jovens são obrigados a cursar um itinerário, não se trata apenas da negação da liberdade, mas também do aprofundamento das desigualdades educacionais e das distinções entre escolas, o que pode gerar diferenças na formação dos jovens dentro da própria escola, à medida que percorrem diferentes itinerários com bases de aprendizagem distintas.

Os professores demonstraram certa indignação pelo despreparo e imprevisto da política, pois não houve capacitação para ministrar aulas nos itinerários, e os materiais chegaram aos poucos, alguns com atraso, prejudicando a preparação das aulas. Foi notável a cautela e, por vezes, o pessimismo dos professores em relação à adequação às novas diretrizes, devido à ausência de formação específica e contínua para trabalhar com os conteúdos propostos. Na maioria dos casos, os professores tiveram que lecionar conteúdos que não fazem parte de sua formação original.

É necessário sublinhar que as aulas são dadas de acordo com o material elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), que, na visão dos professores, apresenta pouco aprofundamento dos conteúdos, o que faz com que eles percam a autonomia para preparar suas aulas, usar criatividade e proporcionar reflexões mais profundas sobre os conteúdos, conforme a realidade de cada turma. Além disso, os professores precisam dar aulas em diferentes escolas para compor a carga horária, uma vez que, na escola sede, faltavam aulas na área em que são efetivos. Havia também maior rotatividade de professores, o que gerava descontinuidade no trabalho pedagógico e afetava a coerência do conteúdo. Os

docentes entrevistados foram unânimes ao apontar a necessidade de formação continuada para se adequarem às novas demandas educacionais.

As gestoras acreditam que a proposta poderia dar certo, mas a falta de planejamento, recursos humanos e materiais, e a análise insuficiente da capacidade das escolas para oferecer os itinerários trouxeram mais problemas. Para elas, foi desafiador o processo de reorganização do calendário escolar para adequar os novos percursos ao cotidiano escolar, exigindo mais planejamento e rearranjos. Em relação ao planejamento e conselho de classe e série, relataram dificuldade em atribuir notas, pois, no novo formato, elas são dadas em conjunto pelos professores em uma nota única, classificada como aproveitamento total, aproveitamento regular ou aproveitamento insatisfatório.

Quanto à estrutura, todos responderam que as escolas possuíam recursos, mas não havia profissionais preparados para utilizá-los. A qualificação dos docentes afeta a implementação de alguns itinerários. Um exemplo mencionado foi o uso de uma impressora 3D, onde apenas um professor sabia utilizá-la, evidenciando a necessidade de multiplicar conhecimentos entre o corpo docente. Conclui-se que, mesmo com o recebimento de verbas para acomodar os itinerários formativos, a equipe precisa estar em consonância com a proposta para que tudo funcione bem. Dessa forma, consideramos que a Lei não levou em conta a necessidade de capacitação desses atores em sua implementação.

A Escola A, de ensino regular, localizada na região central, por possuir maior acesso a investimentos, conseguiu adaptar sua infraestrutura para atender às novas demandas curriculares. Ela dispõe de laboratórios, equipamentos tecnológicos e outros recursos que foram usados para a implementação dos Itinerários Formativos. Entretanto, na Escola B, de ensino integral, localizada em região periférica, os alunos apontaram dificuldades quanto ao acesso à internet e à inadequação das instalações. Esses achados reforçam a importância de investimentos em infraestrutura escolar como condição indispensável em reformas educacionais.

Os professores e gestores não conseguiram mencionar todos os itinerários que eram ofertados no lócus da pesquisa. Isso demonstra a desmotivação com a nova proposta. Um fato relevante é que, no decorrer das entrevistas, muito se falou sobre preparar o aluno para o mercado de trabalho e para os vestibulares, mas não houve menção ao preparo para seus projetos de vida, trabalhando o autoconhecimento, a identidade, o planejamento, a tomada de decisões, responsabilidades e protagonismo, aspectos que são importantes para o sucesso de qualquer política educacional. Os alunos percebem essa falha e relataram que estão sendo

preparados apenas para os vestibulares e para o mercado de trabalho, não para as dimensões mais amplas da vida.

A ausência de discussão com a comunidade para a implementação da política, a abnegação ao conhecimento em prol de uma formação voltada para o mercado de trabalho, a falta de preparo para que os alunos das escolas públicas possam ter as mesmas oportunidades de acesso ao ensino superior que os alunos de escolas privadas, e a retirada de disciplinas da formação geral são pontos preocupantes e que comprometem a avaliação da política, colocando-a em uma posição crítica.

Os alunos disseram que não se sentiam preparados para o mercado de trabalho e não conseguiam identificar como o ensino médio poderia ajudá-los nisso. Não sabiam como estavam sendo avaliados e tinham a percepção de estarem abandonados.

Diante dessas reflexões, consideramos que é fundamental que políticas educacionais sejam criadas para preparar os jovens para todas as dimensões da vida. Os resultados apontam que as escolas não possuem capacidade física, humana e pedagógica para a oferta de todos os itinerários formativos, pois a realidade vai de encontro à Lei, evidenciando ainda mais os problemas perpetuados no ensino médio, que sempre é alvo de interesses que não são os dos jovens e suas famílias. A Lei 13.415/2017, como implementada no Estado de São Paulo, apenas reforça as desigualdades sociais, ao negar a formação integral da juventude por meio de um currículo fragmentado e empobrecido

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ednilson Soares et al. **Industrialização americana x industrialização brasileira**. 2017. Disponível em: https://www.fasul.edu.br/projetos/app/webroot/files/controle_eventos/ce_producao/20170913-173143_arquivo.pdf. Acesso em: 19 julho 2023
- AZANHA, José Mário Pires. **Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/953>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://archive.org/details/bardin-laurence-analise-de-conteudo>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de nov. 2022.
- BRASIL. **Câmara dos Deputados**. s/d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 22 mai. 2023
- BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 4 de maio de 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo . Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. **Congresso Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº1, de 05 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021. Disponível em: <http://normativasconselhos.mec.gov.br/arcabouco/resolucoes-cp/267-2021-rcp-1/file>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto-lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960->

[1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html) Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.htm>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União Lei nº 13.415 de 13 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.** Diário Oficial da União, Brasília, 28 de outubro de 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário.: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 set 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Portaria N. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF. 2019, Ed.66, Seção:1, p.94. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Portaria N. 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, DF. 2018a. Ed.132. Seção:1, p.72. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Portaria N. 971**, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Resolução CEB N. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 26 de junho de 1998a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da União. Resolução N. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. p.: il. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Histórico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. Histórico. Brasília: GOV, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei n. 6.840-A, de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei Nº 6.840/2013 à Lei Nº 13.415/2017.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021. 144 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73909>.

CÁSSIO, Fernando et al. **Hierarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e241711, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241711>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, mai./ago. 2022, p. 285-293. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1338>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CONGRESSO NACIONAL. **Entenda as Comissões Mistas.** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). **Sobre a Frente.** *Consed (Online)*, 23 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-decurriculo>. Acesso em 08 mai. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla. **Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez T.; JESUS, R. E. **A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas.** *Relatório de Pesquisa*. UNICEF/MEC, 2012. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/juventude-ensino-medio-e-os-processos-de-exclusao-escolar/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 311-328, 2006.

DELORS, Ja. et al. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em:

http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2022.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5K8JhPM8XMTmRqQPxM6PYRC/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio**. 2020. p. 8.

Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB – Dez anos em ação**. Ed. Http v. 23, 2009.

Disponível em: ipae.com.br/ldb.htm. Acesso em: 29 abr. de 2023.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização**. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Secondary under tension between democratization and modernization: reflections From the Brazilian experience**. *International Education Studies*, v. 9, n. 9, p. 157-169, 2016.

FERRETI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. *Estudos Avançados*, 32(93), 25–42, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em:

FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO – FRENTE. **Coletânea de materiais**. Brasília: Consed, 2020b. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1JHSfSw78KAOnG3eXDLoDinkYBNoInEAG>. Acesso em: 15 mai. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista com Gaudêncio Frigotto** [Entrevista concedida a] Ana Abranches, Ileizi Fiorelli e Túlio Velho Barreto. *Coletiva*, Recife, n. 31, jan.-abr. 2022.

Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. *Revista Brasileira de Educação*, ano 16, n. 48, abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** *Movimento - Revista De Educação*, (5). 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93–130. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GARCIA, Sandra; MOLL, Jaqueline. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.: il. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.) *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 1996b. p. 9-49. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. Acesso em 19 ago. 2022.

GRACIOLI, Maria Madalena. **Os reflexos das políticas neoliberais nas reformas do ensino médio na década de 1990 e na lei nº 13.425/2017.** In: *População e cidades: subsídios para o planejamento local e regional*, 2019, p. 177-198.

GRACIOLI, Maria Madalena. **Projetos e perspectivas de futuro de jovens em diferentes contextos.** In: *Nucleus*, v.13, n.2, out.2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268033328.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Ebook disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere – Vol. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: [https://visionvox.net/biblioteca/a/Antonio_Gramsci_Cadernos_do_C%C3%A1rcere_\(vol._02\).pdf](https://visionvox.net/biblioteca/a/Antonio_Gramsci_Cadernos_do_C%C3%A1rcere_(vol._02).pdf)

HERMICIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação & Sociedade* [online], 2018, v. 39, n. 144, pp. 779-794. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>. Acesso em: 15 abr. 2023.

KONDER, Leandro. A construção da proposta pedagógica do SESC. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. **Flexibilizar para quê? Meias verdade da “reforma”.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 20 mai. 2023.

KRAWZCYK, Nora. Uma Roda de Conversa Sobre os Desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículo em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 76-98. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. *Educação e Sociedade*, v28, p.1153- 1178, 2007. Disponível em: <https://qa1.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio no plano Nacional de Educação: 2011-2020: Superando a década perdida?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set. 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 57–66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 16 fev. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. *Educação e Sociedade* [online], 2011, vol. 32, n. 117, pp. 1067-1084. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://www.esforce.org.br/>. Acesso em: jun. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** *Revista Brasileira de Educação*. N. 26, maio/agosto 2004, p. 109-183.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Faperj, 2008. 184p. Disponível em: www.eduerj.uerj.br. Acesso em: jun. 2023.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

MACHADO, Eulália Cardoso; FALSARELLA, Ana Maria. **Nova gestão pública, educação e gestão escolar.** *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MACHALA, Bárbara Nassif. **A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia.** In: Dossiê "Ensino de Sociologia: Docência e Experiências na Educação Básica". v. 14 n. 2 (2017) P. 17-25. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12360>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MARIANO, Cynara Monteiro. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre.** *Revista De Investigações Constitucionais*, 4(1), 259–281, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARTUCELLI, Danilo. **Efeitos sociais e políticos da educação.** In: ZANTEN, Agnès Van (org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 291-295.

MELO, Luana Santos; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra. **Interdisciplinaridade e docência na rede pública de ensino da Bahia: Que formação?** *Seminário Gepraxis*, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 8, n. 14, p. 1-11, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9890/0>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. **São Paulo: Editora Hucitec/ABRASCO**, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. IN: MINAYO, M. S. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-29.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. **Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul.-dez. 2017.

PORTAL CONSED. **CONSED entrega substitutos do PL nº 6.840/2013 ao MEC.** Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-deconteudos/consed-entrega-substitutivosdo-pl-6840-ao-mec>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REIS, Mira Caroline Milen Viégas; et al. Ensino remoto: **Importância e benefícios da capacitação docente.** *VII Congresso Nacional de Educação*, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID_3072_01092020110637.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, ago. 2012.

SALES, Shirlei Rezende. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/Perguntas%20e%20Respostas%20-%20OT%20para%20implementac%CC%A7a%CC%83o%20em%202021.pdf>

SAUMA, Janderson Alves. **Para quem é a Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre a visão do jovem brasileiro no cenário de mudanças educacionais**. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora-MG, n. 28, 2019, p.118-131. Disponível em: <https://www.ufjf.br/labesgrupees/files/2018/05/17504-100925-1-PB.pdf>. Acesso em 10/04/2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17504>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p.131- 152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 2015, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SCHWARTZMAN, Simon. **Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66, (153), p.165-172, mai./ago. 1985.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro; **Tempos de Capanema**, 2ª edição, São Paulo - SP: Editora Paz e Terra: 2000.

SECCHI, Leonardo. **Ciclo de Políticas Públicas**. In: *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. P. 33-60.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. EFAPÉ, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em 19 mai. 2023.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/123456789/456>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, Jordana Aires da. **O estudo da Carta Magna de 1988 na educação básica.** Conteúdo Jurídico, 2018, Brasília-DF. Disponível em:
<https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/52468/o-estudo-da-carta-magna-de-1988-na-educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, M. R; SCHEIBE, L. **Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil.** Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) –v.11, n.20, jan./jun. 2017. –Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio.** Carta Capital na Escola. Opinião. Edição de 21 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/opiniaop/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.** Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e271803, 2023. DOI: [10.1590/S1678-4634202349271803por](https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por). Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>.. Acesso em: 2 maio. 2024.

SILVA, Ricardo Gonçalves da. **Do Welfare ao Workfare ou da Política Social Keynesiana / Fordista À Política Social Schumpeteriana / Pós-Fordista.** SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 264–265, 2011. Disponível em:
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12694. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, Rossieli Soares da. **A Reforma do Ensino Médio. [Entrevista cedida a Francisco Aparecido Cordão].** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <http://bts.senac.br/bts/article/download/420/378>. Acesso em 20 de abril de 2023.

SOUZA, Celina, **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, 16, pp. 20-45, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 02 jan. 2022.
 DOI: [10.1590/S1517-45222006000200003](https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003)

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista et al. **Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017.** Educação no Século XXI - Volume 28 – Gestão e Políticas Públicas/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, p. 59-66, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em 05 dez. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR

PREÂMBULO

Olá, professor! Bom dia/Boa tarde!

Quero demonstrar minha gratidão por aceitar participar desta entrevista. Sou formada em Letras e, atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp Franca/SP. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada **“UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA”**. Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética, tal como declarado no TCLE.

Podemos iniciar?

1. Qual é a sua formação e que disciplina leciona para o Ensino médio?
2. Há quantos anos leciona no Ensino médio?
3. Quantas escolas trabalha? (públicas e privadas)
4. O que você pensa sobre as mudanças realizadas no EM? Como isso afeta sua atuação em sala de aula?
5. O que você entende por Itinerários Formativos?
6. Quais os Itinerários Formativos são oferecidos nesta escola?
7. Você leciona algum Itinerário Formativo? Se sim, qual? Como foi e o que pautou a sua escolha por esse itinerário? Ou foi atribuído?
8. Houve algum tipo de formação para professores em relação aos Itinerários Formativos?
9. Como a escola procedeu a definição que quais dos IFs seriam oferecidos entre os eixos: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo, quais são ofertados aqui?
10. Baseado na sua experiência, você acha que a escola possui recursos físicos, humanos e pedagógicos, para a oferta dos Itinerários Formativos que são oferecidos?
11. O que os alunos ganharam e, o que perderam com esse novo formato?
12. O que os professores ganharam e, o que perderam com esse novo formato?
13. Com esse novo formato, como você vê o Ensino médio daqui alguns anos?

Muito obrigada por sua colaboração nesta pesquisa.

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DIRETOR

PREÂMBULO

Olá, diretor! Bom dia/Boa tarde!

Quero demonstrar minha gratidão por aceitar participar desta entrevista. Sou formada em Letras e, atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp Franca/SP. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada **“UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA”**. Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética, tal como declarado no TCLE.

Podemos iniciar?

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo atua no Ensino médio? Há quanto tempo exerce o cargo de Diretor de escola?
2. O que você pensa sobre as mudanças realizadas no EM?
3. O que você entende por Itinerários Formativos?
4. Quais Itinerários Formativos são oferecidos nesta escola?
5. Como a escola procedeu a definição que quais dos IFs seriam oferecidos entre os eixos: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo, quais são ofertados aqui?
6. Houve algum tipo de formação para professores e gestores em relação a oferta e aplicação dos Itinerários Formativos?
7. Baseado na sua experiência, você acha que a escola possui recursos físicos, humanos e pedagógicos, para a oferta dos Itinerários Formativos que são oferecidos?
8. O que os alunos ganharam e, o que perderam com esse novo formato?
9. No que esse novo formato afeta a formação dos alunos?
10. Como esse novo formato afeta o trabalho docente?
11. Com esse novo formato, como você vê o Ensino médio daqui alguns anos?

Muito obrigada por sua colaboração nesta pesquisa.

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNO DO ENSINO MÉDIO

PREÂMBULO

Olá, aluno! Bom dia/Boa tarde!

Quero demonstrar minha gratidão por aceitar participar desta entrevista. Sou formada em Letras e, atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp Franca/SP. Esta pesquisa trata-se de minha dissertação intitulada **“UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA”**. Gostaria de esclarecer que os dados serão mantidos em sigilo por questões de ética, tal como declarado no TCLE.

Podemos iniciar?

1. Qual a sua idade?
2. Você trabalha? Se sim, onde e em qual horário? Quantas horas por dia?
3. Na sua idade você acha mais importante estudar ou trabalhar? Por quê?
4. Que ano do ensino médio você está cursando?
5. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio é uma nova estrutura educacional, mais flexível, que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O que você pensa sobre essas mudanças?
6. O que você entende por Itinerários Formativos?
7. Você pôde escolher algum Itinerário Formativo? Qual ou quais você está cursando? Que critérios você utilizou para fazer essa ou essas escolhas?
8. Houve algum tipo de orientação em relação à oferta e escolha dos Itinerários Formativos?
9. Baseado na sua vivência como estudante, você acha que a escola possui recursos físicos, humanos e pedagógicos, para a oferta dos Itinerários Formativos que são oferecidos?
10. O que os alunos ganharam e, o que perderam com esse novo formato?
11. Como esse novo formato afeta seu projeto de vida, ou seja, o que você ganha e perde com essa estrutura curricular?
12. Você acredita que com os itinerários que você escolheu você está sendo bem preparado para realização do ENEM, vestibular ou ingressar no mercado de trabalho? Explique

13. Ao fim do ensino médio, quais são seus projetos?

14. Como o ensino médio contribuir para a construção dos seus projetos de vida?

Muito obrigada por sua colaboração nesta pesquisa.



UNIVERSIDADE DE FRANCA -
UNIFRAN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA

Pesquisador: KELEN CARETA MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67471622.5.0000.5495

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.986.614

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO: Sob a justificativa de criar uma grade curricular flexível, mais moderna e com menos conteúdos, que atendesse às expectativas de órgãos internacionais de formação de juventude para o trabalho e encaminhar os jovens às escolhas de seus projetos de vida, em 17 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017 foi aprovada pelo presidente Michel Temer. Analisando as audiências públicas sobre o currículo da reforma, Ferreti (2017) observou que os representantes ministeriais, bancos e instituições privadas ressaltaram a necessidade de um currículo dinâmico e que preparasse, efetivamente, para o mercado de trabalho. Como professora de Língua Portuguesa desde 2004, ministrando aulas na rede

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Detectar se as escolas possuem estrutura física, pedagógica e recursos humanos para oferecer todos os itinerários formativos.

Objetivo Secundário: Conhecer o que pensam os alunos, professores e diretores de duas escolas de ensino médio sendo uma de educação integral e a outra regular sobre a oferta dos itinerários formativos; identificar como e quais itinerários formativos estão sendo oferecidos em duas escolas públicas da cidade de Franca-SP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentadas as seguintes considerações pelos proponentes acerca dos possíveis riscos e benefícios resultantes da participação da pesquisa:

Riscos: Pode ocasionar alterações no estado de emocional dos participantes da pesquisa tais como: ansiedade, timidez e euforia. Tais riscos podem ser reduzidos com uma apresentação anterior da proposta de pesquisa e da presença de pessoas de conhecimento do participante da pesquisa durante a resposta à entrevista.

Benefícios: Os benefícios poderão contemplar estudos futuros sobre a oferta de Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio e compreensão do cenário atual pelos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências anteriores foram atendidas. Não há óbices para a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer do relator foi acatado, projeto aprovado. O relatório final deverá ser entregue até a data especificada no cronograma. Que continuem sendo cumpridas as determinações da Resolução CNS 466/12, na realização da pesquisa. É de responsabilidade do pesquisador seguir as normas do Plano de Contingência da UNIFRAN (se for o caso) e normas sanitárias vigentes em função da COVID-19.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2039923.pdf	14/03/2023 21:58:08		Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoKelenMachado.pdf	14/03/2023 21:57:40	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissocorrigidoassinado.pdf	14/03/2023 21:52:26	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclemenoresincapazescorrigido.doc	14/03/2023 21:30:15	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAKELEncorrigido.doc	14/03/2023 21:27:50	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciakelen.pdf	11/01/2023 11:56:15	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Declaração de concordância	declaracaopublicacao.pdf	06/12/2022 22:47:54	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Solicitação Assinada pelo	CARTA_DE_SOLICITACAO_DE_PESQUISA.pdf	29/11/2022 22:55:23	KELEN CARETA MACHADO	Aceito
Pesquisador Responsável	CARTA_DE_SOLICITACAO_DE_PESQUISA.pdf	29/11/2022 22:55:23	KELEN CARETA MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 05 de Abril de 2023

Assinado por:

Marisa Afonso de Andrade Brunherotti
(Coordenador(a))



CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Kelen Careta Machado, portadora do documento de identidade 33.013.625-2, vinculada ao programa de Pós- Graduação em Planejamento e Análises de Políticas Públicas (Mestrado Profissional), venho por meio desta solicitar a autorização à Diretoria Regional de Ensino de Franca para a realização de minha pesquisa: **“Um olhar sobre a oferta dos Itinerários Formativos em duas escolas de ensino médio da cidade de Franca”**(apresentação em anexo I), a ser realizada no em duas escolas, sendo uma de educação integral e outro de ensino regular, orientada pela Professora Dr^a Maria Madalena Gracioli, docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Franca/SP.

Franca, 28 de novembro de 2022.

Pesquisadora

Orientadora



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE FRANCA
Rua Benedito Maniglia, 200 – Vila Chico Júlio
CEP.14405-245
Telefone: (16) 3111-9910

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Renata Gilberto, RG 18.198.933, Dirigente Regional de Ensino de Franca, dou anuência à **Kelen Careta Machado**, mestranda Planejamento e Análise de Políticas públicas, da Unesp Franca, para realizar a pesquisa "UM OLHAR SOBRE A OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE FRANCA", após aprovação pelo Comitê de Ética, e **conforme autorização** do Gestor da Unidade Escolar.

Franca, 11 de janeiro de 2023.

Assinatura manuscrita em tinta azul de Renata Gilberto.

Renata Gilberto
RG. 18.198.933
Dirigente Regional de Ensino de Franca