

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdades de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

MARCELA COPPOLA CHRISPINIANO HILÁRIO

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO:
perspectiva de estudantes de escolas públicas do município de Franca - SP

Franca - SP

2026

MARCELA COPPOLA CHRISPINIANO HILÁRIO

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO:
perspectiva de estudantes de escolas públicas do município de Franca - SP

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdades de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca, para obtenção do título de Mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas, gestão e formação na educação

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

Franca - SP

2026

H641i

Hilário, Marcela Coppola Chrispiniano

Os itinerários formativos do novo ensino médio : perspectivas de
estudantes de escolas públicas do município de Franca - SP / Marcela
Coppola Chrispiniano Hilário. -- Franca, 2026

115 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Maria Madalena Gracioli

1. Reforma do ensino médio. 2. Políticas educacionais. 3. Currículo
Paulista. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DA PESQUISA

A pesquisa analisa o Novo Ensino Médio sob a ótica de alunos da rede pública, revelando que falhas estruturais impedem a equidade e o protagonismo prometidos. O estudo oferece subsídios para políticas públicas, reforça a importância do debate crítico e alinha-se ao ODS 4 da ONU ao defender uma educação inclusiva e de qualidade social.

POTENTIAL RESEARCH IMPACT

This research analyzes the "Novo Ensino Médio" (New High School) from the perspective of public school students, revealing that structural flaws hinder the promised equity and youth protagonism. The study provides subsidies for public policy, reinforces the importance of critical debate, and aligns with UN SDG 4 by advocating for inclusive, socially high-quality education.

MARCELA COPPOLA CHRISPINIANO HILÁRIO

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO:
perspectiva de estudantes de escolas públicas do município de Franca - SP

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdades de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca, para obtenção do título de mestra em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de Concentração: Políticas, gestão e formação na educação.

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli
Universidade do Estado de São Paulo - Franca

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves
Universidade do Estado de São Paulo

Prof. Dr. José Augusto Pacheco
Universidade do Minho

Dedico este trabalho a todos que acreditam na educação e no que ela pode fazer pelo mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família: meu parceiro de vida, Gabriel, que me apoiou desde o primeiro momento da decisão até a última palavra escrita, segurou “o rojão” nos momentos mais tenebrosos e não largou a minha mão em momento algum; à minha filha Flora, que teve muita paciência para esperar a hora de brincar e me arrancava sorrisos quando estava a ponto de arrancar os cabelos; à minha filha Eva, que me trouxe pausa forçada e necessária durante o trabalho. Vocês me inspiram a ser uma pessoa e uma mulher muito melhor para este mundo.

Aos meus pais, Wladima e Marcelo, que sempre acreditaram em mim e no meu potencial e que sempre reforçaram a ideia de que a educação é a maior ferramenta transformadora. Agradeço também a minha irmã caçula Milena, que me tem como referência e que essa responsabilidade trouxe mais força para minha caminhada acadêmica.

Ao meu grande amigo Brendon, que me inspirou, auxiliou, socorreu, acalentou e mais outras milhões de coisas neste processo. Todas as trocas, cafés, encontros foram respiros para mim.

A minha orientadora maravilhosa, profa. Dra. Maria Madalena, que não me deixou desistir por um minuto nos momentos mais difíceis e que esteve SEMPRE muito presente em todo o desenvolvimento do trabalho. Se outros orientadores fossem como a senhora, tenho certeza de que teríamos mais pesquisadores por aqui.

Aos meus sogros, Denilda e Beto, que muitas vezes tiveram que ser minha rede de apoio com a minha família e que também acreditaram na minha formação.

À Universidade Estadual Paulista, e aqui me dirijo a todos os colaboradores do programa, desde o corpo docente até secretaria e administrativo que fazem este programa acontecer. Sempre sonhei em fazer parte da história da universidade e que bom que foi com a ajuda de vocês.

Aos meus alunos da Escola Vivenda e do Colégio Caetano Capricio que me deram força e tinham interesse em saber sobre a minha dissertação. Vocês faziam e fazem eu continuar na jornada da Educação.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Vivenda que me apoiaram. Nossas trocas me davam gás para finalizar a dissertação sem me sentir sozinha.

E ao ser espiritual maior que não sei dar nome, mas que possibilitou a minha jornada ser finalizada com muito carinho, dedicação e sucesso.

APRESENTAÇÃO

Olá! Me chamo Marcela, tenho 33 anos, sou natural de Mogi das Cruzes-SP, mas resido em Franca há 26 anos. Sou mãe, esposa, filha, irmã e amiga. Dentre os meus diversos papéis, sou professora de Língua Portuguesa e Inglesa, atualmente apenas na rede privada. Minha trajetória na Educação como professora contratada, foi iniciada no ano 2012. Desde então, lecionei em diversas escolas da rede estadual de São Paulo, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Também, já estive afastada por um tempo do estado e confesso que o motivo foi comum dentre colegas da mesma profissão: a dificuldade em lecionar para um ensino defasado e estudantes desmotivados. Na rede estadual paulista, já dei aulas de todas as disciplinas básicas: Matemática, História, Biologia, Física e Artes, mesmo sem formação específica em cada uma dessas áreas. Como docente, considero que existe uma desvalorização da classe, haja vista que o sistema reluta quanto à contratação de novos professores efetivos, em detrimento de utilizar aqueles já contratados, ainda que sobrecarregue estes últimos, priorizando por contratações em regime temporário. Para os estudantes, esta é só mais uma questão de um cenário complexo, representando apenas um dos inúmeros motivos atribuídos ao desinteresse pelos estudos.

Fiquei fora do estado por três anos, mas como sou insistente e esperançosa, acabei voltando. Contudo, a mencionada volta foi marcada pela mesma realidade vivenciada anteriormente, a qual confesso, me desanimou profundamente. Meu último ano no estado foi em 2021, quando fui contratada por duas escolas particulares. Quando assumi nestas instituições, passei a fazer mentalmente, um comparativo entre os ensinamentos da rede pública e da rede privada, o que acabou me gerando revolta por tamanha diferença no que diz respeito à desigualdade da qualidade de conhecimento ofertada. Conversando com colegas de trabalho, fui incentivada por um grande amigo a buscar compreender o que acontece, politicamente falando, na estrutura curricular e na realidade da comunidade escolar no que concerne a reforma do Ensino Médio, etapa na qual eu trabalho exclusivamente no momento. Por isso, fui tomada por um sentimento que me fez ter a iniciativa em entrar para a área de pesquisa: a curiosidade, regada principalmente pela indignação. Indignação pela maior parcela da

população não ter um ensino tão bem construído, efetivo, acessível e potencializador quanto aquele ofertado por escolas privadas. Indignação por perceber que o estado, como política, faz questão de ofertar uma educação trabalhista, fazendo com que os menos favorecidos aceitem que essa é a realidade deles e que nada irá mudar. Dessa forma, início essa jornada buscando responder a algumas das inúmeras perguntas que rodeiam a minha mente sobre a educação brasileira e, tentar de alguma forma, modificar essa realidade.

RESUMO

A reforma do Ensino Médio brasileiro, materializada pela Lei nº 13.415/2017, introduziu os itinerários formativos como estratégia de flexibilização curricular e de ampliação do protagonismo juvenil. No entanto, a implementação desse modelo tem suscitado questionamentos quanto à sua efetividade nas redes públicas de ensino, especialmente no que se refere à garantia do direito de escolha dos estudantes e à qualidade da formação ofertada. Diante desse cenário, esta pesquisa investigou as dificuldades enfrentadas na implementação dos itinerários formativos a partir da perspectiva de estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio de escolas estaduais do município de Franca (SP). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, seguido de pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas. O estudo foi conduzido em três escolas estaduais localizadas em regiões periféricas do município de Franca (SP), contemplando uma escola de período diurno, uma de período noturno e uma vinculada ao Programa de Ensino Integral (PEI). Os resultados evidenciam um descompasso entre os pressupostos normativos da reforma e sua materialização no cotidiano escolar. Observou-se que a flexibilização curricular anunciada não se concretiza de forma plena, uma vez que a oferta de itinerários é limitada por fatores estruturais, organizacionais e de recursos humanos das escolas. Em diversos casos, os estudantes relataram cursar itinerários distintos daqueles inicialmente escolhidos, revelando fragilidades no processo de escuta, orientação e garantia de escolhas formativas. Além disso, os dados indicam percepções ambíguas sobre a contribuição dos itinerários para a formação acadêmica e para os projetos de futuro dos jovens, com críticas relacionadas à superficialidade dos conteúdos, à redução de disciplinas da formação geral básica e à insuficiente preparação docente. Conclui-se que a implementação dos itinerários formativos, tal como observada nas escolas investigadas, tende a reforçar desigualdades educacionais, ao invés de mitigá-las, evidenciando a necessidade de revisão das condições objetivas de oferta, de maior participação da comunidade escolar e de alinhamento entre a política educacional e as reais demandas dos estudantes da rede pública. Por fim, destaca-se que, embora a legislação do Ensino Médio tenha passado por alterações recentes, esta pesquisa já se encontrava concluída no momento dessas mudanças, razão pela qual a análise foi realizada à luz da Lei nº 13.415/2017, vigente durante o desenvolvimento do estudo.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Políticas educacionais; Currículo Paulista.

ABSTRACT

The reform of Brazilian Secondary Education, implemented through Law No. 13,415/2017, introduced formative pathways as a strategy for curricular flexibility and the enhancement of youth protagonism. However, the implementation of this model has raised questions regarding its effectiveness in public school systems, particularly with respect to guaranteeing students' right to choose and the quality of the education provided. In this context, this study investigated the difficulties faced in the implementation of formative pathways from the perspective of 2nd- and 3rd-year high school students enrolled in state public schools in the municipality of Franca (SP). This is a qualitative study, developed through bibliographic and documentary research, followed by fieldwork involving semi-structured interviews. The research was conducted in three state schools located in peripheral regions of Franca (SP): one daytime school, one evening school, and one affiliated with the Full-Time Education Program (PEI). The findings reveal a mismatch between the normative assumptions of the reform and its materialization in everyday school life. The announced curricular flexibility has not been fully realized, as the availability of formative pathways is limited by structural, organizational, and human resource constraints within schools. In several cases, students reported being enrolled in pathways different from those they initially chose, exposing weaknesses in the processes of listening, guidance, and ensuring informed educational choices. Moreover, the data indicate ambiguous perceptions regarding the contribution of formative pathways to students' academic development and future life projects, including criticisms related to the superficiality of content, the reduction of subjects within the general basic education curriculum, and insufficient teacher preparation. It is concluded that the implementation of formative pathways, as observed in the schools investigated, tends to reinforce rather than mitigate educational inequalities, highlighting the need to review the objective conditions of provision, to strengthen the participation of the school community, and to better align educational policy with the real demands of public school students. Finally, although recent changes have been made to secondary education legislation, this research had already been completed at the time of these modifications; therefore, the analysis was conducted in light of Law No. 13,415/2017, which was in force during the development of the study.

Keywords: Reform of secondary education; Educational policies; São Paulo Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-1999.....	24
Figura 2 – Carga horária após a reforma do Ensino Médio.....	37
Figura 3 – Tabela de organização de competências da BNCC – Ensino Médio..	38
Figura 4 – Possibilidades de Itinerários Formativos.....	46
Figura 5 – Grade horária dos itinerários acadêmicos e dos Itinerários Formativos do 2º e 3º.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de aulas semanais para 2° e 3° ano do Ensino Médio do estado de São Paulo no período diurno.....	57
Quadro 2 – Itinerários Formativos de aprofundamento nas áreas de conhecimento e Itinerários integrados ofertados no ano de 2021.....	61
Quadro 3 - Carga horária das três séries do Ensino Médio de tempo parcial (diurno).....	67
Quadro 4 - Distribuição de aulas por séries do Ensino Médio no período noturno.....	67
Quadro 5 - Perfil dos estudantes incluídos na pesquisa.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Adicional de Local de Exercícios
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PEI	Programa de Estudo Integral
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	15
1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	20
1.1 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL – PERCURSO NORMATIVO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO FHC AO GOVERNO DILMA.....	20
1.2 MEDIDA PROVISÓRIA N. 746 DE MICHEL TEMER – A CONSOLIDAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI N. 13.415/2017	28
1.2.1 Investimento na mão de obra humana para maior produtividade.....	28
1.2.2 Alteração da estrutura curricular e desempenho escolar – Temos a solução dos problemas?.....	30
1.3 LEI Nº 13.415/2017 E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – A BNCC.....	31
1.4 ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	39
2 ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO	48
2.1 O QUE HÁ POR TRÁS DA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA?	48
2.2 O CURRÍCULO PAULISTA – A ESTRUTURA.....	56
2.3 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO CURRÍCULO PAULISTA	59
3 DESVENDANDO A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	70
3.2 INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS ANALISADAS	72
3.2.1 Escola 1.....	72
3.2.2 Escola 2.....	73
3.2.3 Escola 3.....	74
3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	74
3.3.1 Perspectivas dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio.....	74
3.3.2 Itinerários formativos na perspectiva dos estudantes.....	84
3.3.3 A flexibilização na aprendizagem com os itinerários formativos.....	88
3.3.4 Percepção dos estudantes sobre a contribuição dos itinerários para o seu futuro	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
PRODUTO	106
APÊNDICE	113

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil representa um nível de ensino complexo, marcado por significados variados, funções diversificadas e complexidades das políticas educacionais associadas a ele. Por sua vez, os mencionados significados variam conforme o entendimento dos jovens, da sociedade e do mercado de trabalho, muitas vezes gerando conflitos que dificultam uma definição clara referente à identidade do Ensino Médio. Historicamente, esse nível de ensino tem sido caracterizado pela inclusão tardia e por disputas sobre seus objetivos e estrutura curricular.

As reformas educacionais do século XX revelam notória "dualidade educacional", dividindo a formação entre o acadêmico e o técnico-profissional. A exemplo, a Lei nº 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da formação técnica, enquanto a Lei nº 9.394/96 integrou o Ensino Médio à educação básica, mas sem torná-lo obrigatório. Desde a década de 1980, o Ensino Médio tem buscado resolver a tensão entre universalização e seleção, adaptando-se às novas condições sociais e econômicas.

Recentemente, as reformas curriculares têm enfatizado a flexibilização e diversificação, destacando os Itinerários Formativos. Esta abordagem visa adaptar o currículo às necessidades e realidades dos jovens, tentando lidar com as desigualdades e diversidades existentes na sociedade. No entanto, o currículo permanece um campo de disputas e reinterpretações, onde as políticas e práticas são constantemente negociadas e ajustadas.

Ao considerar o currículo escolar, é importante reconhecer que ele vai além das disciplinas oferecidas em sala de aula, haja vista que inclui além dos conhecimentos escolares, as experiências de aprendizagem, o planejamento, a organização do processo educativo e a formação das identidades dos estudantes. Com isso, o objetivo do currículo escolar é capacitar os estudantes a compreenderem seu contexto e desenvolverem habilidades para intervir de maneira construtiva. No planejamento curricular, devem ser considerados os objetivos de ensino-aprendizagem; a seleção de disciplinas e conteúdos; os métodos de ensino; os recursos materiais e humanos; e os processos de avaliação. O currículo, portanto, não se limita aos conteúdos e disciplinas, embora estes sejam fundamentais.

Nota-se que o Ensino Médio no Brasil sempre enfrentou desafios relacionados à sua identidade e ao seu papel social. Além de ser vinculado ao caráter propedêutico da educação formal e, em alguns períodos históricos, considerado um privilégio da elite, o conhecimento sobre o histórico do Ensino Médio é necessário para compreender às demandas econômicas da sociedade brasileira. Nesse contexto, o entendimento das mudanças recentes requer examinação atenta da Lei nº 13.415/2017 e da implementação dos Itinerários Formativos.

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e a promulgação da Lei nº 13.415 em 2017, marcaram o início de uma reforma curricular significativa. São Paulo foi um dos primeiros estados a adaptar seu currículo à BNCC, implementando novos componentes curriculares, como por exemplo: “Projeto de Vida”, “Eletivas” e “Tecnologia & Inovação”. Apesar de ser pioneiro, o estado paulista enfrentou debates sobre a participação pública na construção do currículo, com críticas sobre a influência de empresas privadas e a limitada participação da comunidade escolar.

Em 2021, foram introduzidos os Itinerários Formativos, que em tese permitia aos estudantes o poder de escolha sobre novas disciplinas, resultando na redução da carga horária de algumas disciplinas tradicionais, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em 2023, essas mudanças foram aprofundadas, com uma redução ainda maior das aulas de disciplinas clássicas, além da remoção de várias delas da grade curricular.

Ao mesmo tempo, a inclusão de novas disciplinas, como a Educação Financeira, trouxe inovação, mas também desafios, como a falta de formação adequada para/dos professores e a escassez de materiais didáticos apropriados. A dificuldade dos professores em lecionar disciplinas fora de sua especialização e a falta de suporte robusto afetaram a implementação eficaz do novo currículo. Ademais, as mudanças foram discrepantes em redes privadas e públicas, já que nas primeiras os itinerários são na maioria das vezes bem estruturados e permitem maior protagonismo dos estudantes, enquanto nas segundas, a falta de estrutura e recursos limitam essa possibilidade.

Consequentemente, professores comumente passaram a lecionar disciplinas para as quais não estão preparados e as escolas passaram a adaptar sua oferta de itinerários conforme suas capacidades, não necessariamente de acordo com

as preferências dos estudantes. Todos esses problemas citados levaram a uma nova reforma em 2024, que entrou em funcionamento em 2025.

Nesse sentido, a elaboração de reflexões pertinentes sobre o tema precede do entendimento sobre os reais interessados na reforma proposta. As ponderações acerca de tal implementação e os seus desdobramentos visam apresentar observações e considerações críticas a respeito do tema central. Ademais, ainda que cada estado do país seja responsável pela oferta do Ensino Médio em seu território, reitera-se que o assunto juntamente com a estrutura e organização curricular são resultados das políticas deliberadas no contexto nacional, as quais de um modo geral tentam atender interesses de natureza mais ampla, não necessariamente consonantes as demandas da educação, especificamente voltadas aos jovens.

A problemática que fundamentou a proposição e execução do presente estudo se respalda na necessidade de informações e conhecimento a respeito da implementação do Novo Ensino Médio, úteis por respaldar a proposição de estratégias viáveis à resolução das lacunas e desafios observados. Ademais, as reflexões iniciais levantadas sobre o objeto de estudo, auxiliaram na elaboração quanto a problematização da dissertação, bem como fundamentação dos objetivos a serem respondidos para suprir lacuna identificada.

Portanto, a seguinte pergunta norteou o problema a ser respondido por meio desta pesquisa: “Quais são as dificuldades enfrentadas para a implementação dos itinerários formativos a partir da perspectiva dos estudantes?” Embora a legislação do Ensino Médio tenha passado por alterações recentes, esta pesquisa já se encontrava concluída no momento dessas mudanças, razão pela qual a análise foi realizada à luz da Lei nº 13.415/2017, vigente durante o desenvolvimento do estudo.

A partir do exposto, o presente trabalho se justifica na necessidade atual e autêntica de produzir conhecimento atualizado sobre as dificuldades enfrentadas no que diz respeito à implementação prática dos itinerários formativos, assim como, a necessidade sobre a sugestão de instrumentos pedagógicos capazes de auxiliar os professores e estudantes na tarefa de ensino e aprendizagem em um modelo até então inédito e sem precedentes no Brasil. Nesse contexto, como um dos produtos resultantes desta investigação, foi desenvolvida a cartilha "Guia Papo Reto: O Novo Ensino Médio e Você", um material informativo voltado aos estudantes que sintetiza os achados da pesquisa — como a percepção de escolha limitada e a queda na qualidade do ensino — em uma linguagem dialógica e acessível. Ademais, é real a

demanda sobre a exploração e síntese dos avanços relacionados aos trabalhos disponíveis sobre o tema, para auxílio dos pesquisadores da educação, adicionada à relevância do Ensino Médio enquanto momento fundamental para o desenvolvimento educacional e social de qualquer estudante.

No que diz respeito às limitações do estudo, a proposta se concentra em investigar exclusivamente o estado de São Paulo, de modo que a utilização de tais dados para considerações em outros estados do país deve ser cautelosa. Em segundo lugar, o estudo não inclui dados de escolas particulares e, portanto, os desfechos apresentados resultam em conclusões direcionadas exclusivamente às condições delimitadas no presente estudo. Sendo assim, o objetivo geral proposto é, analisar e discutir a implementação dos itinerários formativos a partir da perspectiva de uma comunidade escolar formada por estudantes do 2º e 3º ano, de três escolas da rede estadual, de uma cidade do interior paulista.

E como objetivos específicos, analisar e discutir o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas investigadas; examinar a opinião dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio em três escolas estaduais; elaborar reflexão sobre os impactos da reforma do Ensino Médio na formação dos jovens participantes.

Para responder aos objetivos propostos e elucidar a problemática levantada, o presente trabalho foi estruturado do seguinte modo: Introdução - representa a seção atual, na qual são apresentados elementos iniciais do estudo, incluindo problemática, questão norteadora, delimitação do tema, justificativa do estudo, questão proposta e objetivos. Na sequência, os capítulos 1 e 2 apresentam a fundamentação teórica utilizada para respaldar o estudo, por meio de revisão literária que realizou síntese recente acerca dos principais tópicos sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação no Estado de São Paulo. Com isso, o capítulo se inicia com uma breve contextualização a respeito da reforma proposta e seus fatores associados, incluindo legislação e itinerários formativos.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta os procedimentos metodológicos conduzidos para a obtenção dos dados, incluindo: caracterização dos participantes – onde foram mencionados os critérios de inclusão e exclusão; delineamento do estudo – incluindo os locais, horários, dias de coletas e aplicação das entrevistas; e análise dos dados – que aborda o modo como os dados foram tratados, organizados,

coletados, analisados e apresentados. Por fim, o trabalho é finalizado com a apresentação das considerações finais sobre a pesquisa e referências utilizadas.

1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao longo deste capítulo serão apresentados tópicos relacionados ao tema delimitado, a fim de auxiliar na fundamentação teórica e fornecer clareza sobre o estado da arte atual que permeia o assunto pesquisado.

Os estudos sobre reforma do Ensino Médio requerem contextualização do cenário socioeconômico e político que permeou os momentos de elaboração das reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro principalmente na década de 1990. Por isso, nesta seção será descrito o modo como a economia neoliberalista influenciou na formulação das políticas educacionais e como essas políticas foram conduzidas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1996-2002) até a homologação da Lei n. 13.415/2017. Para isso, será feito um aprofundamento na Medida Provisória n. 746/2016 ocorrida durante o governo de Temer, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, complementada por uma análise mais detalhada da legislação vigente.

Verifica-se que as alterações econômicas estão diretamente ligadas às mudanças políticas na educação e, conseqüentemente, aos planos curriculares. Zotti (2015) defende que, a compreensão das reformas do currículo, demanda de prévio conhecimento sobre a sociedade predominantemente capitalista da atualidade. Dessa forma, é preciso entender a origem e o desenvolvimento da política neoliberal no Brasil ao longo do período.

1.1 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL – PERCURSO NORMATIVO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO FHC AO GOVERNO DILMA

O neoliberalismo surgiu com o fim da II Guerra Mundial no continente europeu e norte americano, locais onde o sistema capitalista já era difundido e bem consolidado. Na visão neoliberal, o Estado de bem-estar social, que é caracterizado por políticas públicas de redistribuição de renda, proteção social e regulamentação da economia, prejudica a liberdade individual e a eficiência econômica. Segundo Zotti (2015), isto acontece porque o Estado intervém demasiadamente na economia, restringindo a liberdade dos indivíduos, ao impor altos impostos para financiar programas sociais e ao criar regulamentações que limitam a atividade empresarial. O neoliberalismo se posiciona como uma forma de coerção estatal que diminui a

autonomia de decisão, pois todos são obrigados a contribuir para o sistema de bem-estar social, mesmo que não concordem.

Além disso, os indivíduos adeptos ao neoliberalismo argumentam que o Estado de bem-estar social cria um ambiente pouco propício para a competição e a inovação. Com altos impostos e regulamentações rígidas, as empresas enfrentam barreiras para entrar no mercado e competir livremente. Isso diminui a vitalidade da concorrência, que é vista como um motor fundamental para a eficiência econômica e a prosperidade de todos (Zotti, 2015). Assim, de acordo com a visão neoliberal, para promover a liberdade individual e a prosperidade econômica, é necessário reduzir a intervenção do Estado na economia, promover o livre mercado e incentivar a competição empresarial. Isso levaria a uma alocação mais eficiente dos recursos e a uma maior prosperidade para a sociedade como um todo.

Dito isso, é possível compreender que os países que ainda estão em desenvolvimento e querem participar do mercado financeiro mundial precisam aderir às mudanças do mundo globalizado. Entretanto, a dialética neoliberal camufla a realidade de que a humanidade se torna subordinada ao sistema econômico e apresenta a ideia de que uma vida adequada é aquela onde todos deveriam obter um 'livre' mercado. Nesse sentido, Pacheco (2011) argumenta que a globalização atua como um 'termo deslizando', cujo significado é moldado por agências internacionais para promover uma 'agenda globalmente estruturada' para a educação, caracterizada pela centralidade do conhecimento técnico e por quadros de referência voltados à qualificação produtiva. Ao tratar a educação como um motor de convergência de propósitos econômicos, essa lógica oculta a exclusão social inerente ao capitalismo."

No Brasil, o neoliberalismo ganha força no final da ditadura. Um país com descrença e insatisfação, facilitou a entrada dessa ideologia. Com o governo Collor, que prometeu a Reconstrução Nacional, o Brasil conseguiu provar a sua capacidade em se organizar para o *impeachment* de um Estado desorganizado (Zotti, 2015; Ortega; Militão, 2022).

No governo de Itamar Franco, as reformas educacionais configuradas pela economia globalizada e neoliberal foram comandadas por organizações internacionais, como Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras. Em 1991, ocorreu a Conferência de Jomtein, onde foi

declarado que para prover educação básica a todos, os países precisariam realizar maior esforço; e a sociedade internacional, deveriam oferecer maior apoio, sobretudo nos territórios mais numerosos e problemáticos. Desta forma, o Brasil precisou elaborar o Plano Decenal de Educação (Zotti, 2015; Ortega; Militão, 2022). Neste documento, o objetivo era assegurar até o ano 2000, que crianças, jovens e adultos pudessem obter conhecimentos essenciais para lidar com as demandas básicas da vida moderna, com o intuito de erradicar o analfabetismo e garantir que todos tivessem acesso ao ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, a estratégia adotada incluiu a definição de conteúdos mínimos estabelecidos pela Constituição, os quais o Ministério da Educação (MEC) foi incumbido de determinar e especificar.

Este Plano reflete os princípios políticos do neoliberalismo, baseados na ênfase do conhecimento, no cognitivismo e no neopragmatismo. O Plano enfatiza a educação como um processo formativo essencial para o cidadão, focado na aquisição de conhecimento e na busca do consenso por meio da democracia comunicativa. No entanto, o plano era falho em questionar as contradições que contribuem para a complexidade da realidade social, tratando-a como algo natural e desconsiderando o contexto histórico. Essas ideias são consistentes com as políticas neoliberais, que buscam adaptar os indivíduos aos interesses dominantes, promovendo uma visão unilateral para proclamar o capitalismo como a única alternativa viável para a humanidade, mitigando a possibilidade de outras narrativas históricas ou utopias (Zotti, 2015). Esta compreensão fundamenta a educação de hoje, já que a sociedade não questiona e é facilmente convencida pelo capitalismo.

Com a chegada de FHC ao Ministério da Fazenda com o Plano Real, o qual seguiu “rigorosamente o receituário neoliberal e foi motivo de elogios de grandes capitalistas nacionais e internacionais” (Zotti, 2015, p. 170), houve grande repercussão, principalmente pela burguesia nacional e internacional, ocorrendo inclusive maior visibilidade para que fosse eleito presidente da República em 1994, quando então prosperou o seu projeto neoliberalista.

Uma vez implementada a política neoliberal, os direitos democráticos sofreram riscos, porque o foco consistia no desenvolvimento econômico que não priorizava o Estado de bem-estar. Neste cenário, o Estado trata as relações sociais através do mercado e não do bem-estar da sua população. Não saindo ilesa, a educação é inserida também conforme a necessidade da economia globalizada e neoliberal, e não de fato em jus ao seu sentido/propósito. Zotti (2015, p. 171) cita ser

papel da educação a responsabilidade de sanar as desigualdades produzidas pelo capitalismo, já que “a pobreza será ‘aliviada’ quando as crianças tiverem escolarização”, pois a educação é ferramenta para o desenvolvimento econômico que gerará lucro. Mas isso, por outro lado levanta questionamento sobre o real objetivo da educação, quando associada exclusivamente a um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho.

No decurso dos dois mandatos do governo FHC (1995-2002), o MEC foi comandado pelo ministro Paulo Renato de Souza, um economista também neoliberal que participou de políticas educacionais focadas mais na preparação da força de trabalho para utilizar eficientemente a ciência e tecnologia provenientes dos países centrais do capitalismo, ao invés de priorizar o desenvolvimento da própria capacidade de produzir ciência e tecnologia (Ortega; Militão, 2022). Segundo Zotti (2015, p. 172), a estratégia do MEC foi priorizar a consolidação do ensino fundamental limitando-se “as habilidades, valores e atitudes, [...] leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas”, enquanto os saberes ligados as ciências, artes e a cultura foram desprezados nas orientações.

A partir de então, o MEC passou a coordenar uma série de ações para o ensino fundamental, incluindo aspectos financeiros, mudanças legislativas para redefinir quem seria responsável pela educação básica, propôs melhorias na coleta de dados estatísticos e o desenvolvimento de diretrizes curriculares para estabelecer conteúdos essenciais em todo o país, abrangendo não apenas conhecimentos, mas também habilidades e valores fundamentais para a cidadania (Neves, 2000).

Neves (2000) reitera que no campo da educação profissional, em colaboração com empresários, foram implementadas políticas para requalificar tanto os trabalhadores já inseridos no mercado quanto o contingente de reserva de mão de obra, adaptando-o às novas exigências do trabalho e da sociedade na era da acumulação flexível. Essa conexão entre escola e empresa, uma característica histórica do sistema educacional brasileiro, é descrita como um importante meio de disseminação dos princípios e práticas sociais neoliberais, consolidando a hegemonia burguesa no Brasil contemporâneo.

Evidentemente a prioridade do governo FHC foi universalizar o acesso ao ensino fundamental e implementar novas estratégias de formação profissional para os trabalhadores, em resposta às demandas empresariais, por uma força de trabalho mais educada. No entanto, essa política reforça a histórica exclusão educacional da

classe trabalhadora, que tem acesso apenas à base do sistema escolar, enquanto os níveis educacionais mais elevados permanecem inacessíveis. Assim, a estrutura de classes sociais do país é reproduzida no contexto educacional (Ferreti; Silva, 2017).

No ano de 1996, foi elaborado um relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI – Relatório Delors. Sobre este documento, é importante destacar os princípios centrais da educação, sobretudo para o Ensino Médio, visto que estes estão presentes no parecer nº15/1998 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999). São eles: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser”. Estes princípios serão retomados na descrição a respeito da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Silva, 2018).

A Figura 1 apresenta cronologia resumida dos principais marcos normativos e ações do poder executivo federal entre os anos 1996 e 1999 no que diz respeito ao Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio.

Figura 1 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-1999.

Ano			
1996	1997	1998	1999
20 de dezembro – Foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); Art 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica; Art 35 – Finalidades do Ensino Médio; Art 36 – Organização curricular do Ensino Médio; Art 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional.	Decreto 2.208/97; Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Formas de oferta: Concomitante; subsequente	Homologada a resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no parecer 15/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Síntese: vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo:	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina; Parecer 16/99 DCNEP Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

		Propõe o currículo com base em competências e habilidades; Primeira edição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)	
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Silva, 2018, p. 7.

Seguindo a linha cronológica de eventos normativos e atuações do poder executivo federal, em 1996 foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394. Nesse sentido, é importante mencionar alguns artigos que possuem influência na reforma do Ensino Médio: artigo 26 - estabelece que se obtenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica; artigo 35 - apresenta os objetivos do Ensino Médio; artigo 36 - esclarece a estrutura do currículo do Ensino Médio; e os artigos 39 e 40 - abordam a Educação Profissional no país (Brasil, 1996).

No ano seguinte, foi publicado o Decreto 2.208/1997, o qual regulariza os artigos 39 e 40, apresentando um novo modelo de oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser cursado de maneira concomitante ou subsequente à educação básica (Brasil, 1997).

Em 1998, ocorreu a homologação da Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação, apoiado no Parecer 15/1998 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – a qual relaciona o currículo do Ensino Médio a serviço do mercado de trabalho e do setor de produção. Neste documento é proposto que o currículo seja baseado em competências e habilidades. Essas DCNEM de 1998, defendiam a ideia de adequar a educação às mudanças do setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho (Brasil, 1998).

No ano subsequente, o MEC tornou público os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM, que organizavam as competências e habilidades para cada área/disciplina. Ainda em 1999, também foi publicado o Parecer 16/99 que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Brasil, 1999).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), assim como o de FHC, deparou-se com as políticas neoliberais, especialmente no campo

econômico e organizacional do trabalho. No entanto, enquanto FHC seguiu uma abordagem mais alinhada com o neoliberalismo no campo educacional, com foco no Ensino Médio e na Educação Profissional, Lula adotou políticas que se diferenciaram substancialmente, a incluir uma postura teórico-epistemológica diferente, bem como, uma articulação diferente entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (Ferreti; Silva, 2017).

Ao contrário de FHC, Lula enfrentou resistência política que o obrigou a buscar alianças para viabilizar suas ações como governante. Isso afetou a implementação de suas políticas educacionais, pois não encontrou o devido apoio no MEC e no Conselho Nacional de Educação (CNE), como ocorreu com o seu antecessor. Conforme citam Ferreti e Silva (2017), essa falta de apoio político resultou em atrasos na implementação das diretrizes curriculares e programas educacionais propostos por Lula. A exemplo, a inclusão da proposta de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) só ocorreu em 2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas apenas em 2011.

No primeiro governo Lula (2003-2006) também foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 a qual, segundo Saviani (2018, p. 299), apenas reforçou a política neoliberalista de FHC, visto que “empenhava esforços em ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior”, isto é, o acesso ao ensino superior passaria a ser financiado pelo Estado, porém em instituições privadas.

No segundo mandato (2007-2010), Lula instaurou o ‘Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) através do Decreto nº 6.094, o qual apresentava os “Planos de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Saviani, 2018). Além disso, o Decreto nº 5.154 retomou a abordagem de formação integrada, com intuito de superar a dualidade entre educação geral e formação profissional, então considerada um retrocesso no decreto do Governo FHC (Decreto nº 2.208/1997). Essa mudança do governo Lula representou uma orientação mais alinhada com os objetivos de integração e desenvolvimento da educação profissional no país. Lula se concentrou nas questões sociais principalmente voltadas àqueles de maior vulnerabilidade. Durante seu governo, houve instituição de políticas financeiras que apoiavam as camadas sociais desprivilegiadas, como por exemplo o aumento do

Programa Bolsa Família e a fundação do Programa Minha Casa Minha Vida (Ferreti; Silva, 2017).

Na sequência, durante a presidência de Dilma Rousseff (2011-2014) ocorreram dois pontos importantes em relação às políticas educacionais no Brasil. O primeiro ponto refere-se à modificação da LDB por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em conformidade com a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Essa mudança ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, abrangendo a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade). Isso representou uma expansão significativa do acesso à educação básica no país (Saviani, 2018).

O segundo ponto destacado foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff. Instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC tinha como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica gratuitos para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social. O programa incluía subprogramas como Bolsa-Formação, Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico), Rede e-Tec Brasil, Brasil Profissionalizado, Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, entre outros (Saviani, 2018).

No entanto, apesar dos avanços, o PRONATEC foi criticado por duas limitações: a suposição infundada referente à escassez de profissionais de nível médio e a alocação de recursos públicos para a expansão de vagas em escolas particulares, incluindo as com fins lucrativos. Dilma governou o Brasil por dois mandatos, sendo o último incompleto (2011-2016), visto que sofreu o *impeachment* devido a um golpe político. Dessa forma, o seu então vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência até as novas eleições em 2018.

É importante fazer um parêntese sobre o histórico apresentado. Assim, desde a implementação da política neoliberal de FHC, a educação brasileira vinha dando pequenos passos e retrocessos. Muitos eventos normativos foram promulgados, revogados e atualizados, principalmente no âmbito do Ensino Médio e Profissional. Porém, nenhuma legislação apresentou tantas alterações significativas e críticas como ocorreu com a chegada de Temer ao poder executivo. Por isso, será apresentado em um subcapítulo, as justificativas da elaboração da Medida Provisória nº 746 que resultou na homologação da Lei 13.415 de 2017.

1.2 MEDIDA PROVISÓRIA N. 746 DE MICHEL TEMER – A CONSOLIDAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI N. 13.415/2017

Uma das primeiras ações realizadas por Michel Temer, em 2016, como presidente da república, foi a publicação da Medida Provisória n. 746/2016, a qual dizia respeito à Reforma do Ensino Médio. Através do documento “Exposição de Motivos”, foram apresentadas as justificativas que fomentariam as mudanças necessárias para essa etapa de ensino.

De forma não tão benevolente, Motta e Frigotto (2017) destacam três aspectos que foram determinantes para a homologação da Lei: 1) investimento na mão de obra humana objetivando maior produtividade; 2) atualização da estrutura curricular, atribuindo flexibilidade por áreas de conhecimento; e 3) aperfeiçoamento do desempenho escolar através de resultados obtidos nas avaliações nacionais. Adicionalmente, Ferreti e Silva (2017, p. 394) acrescentam que a necessidade de modernizar o currículo tomou como base países que apresentam bons desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – o PISA e, que “17% dos estudantes que concluem o Ensino Médio, têm acesso à educação superior e, cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário ‘formação técnica e profissional’”.

Sendo assim, é importante abordar os aspectos acima mencionados a fim de analisar o contexto no qual foram inseridos, sendo eles: i) o investimento na qualificação de mão de obra voltada ao mercado de trabalho; e ii) o baixo desempenho atrelado à estrutura curricular.

1.2.1 Investimento na mão de obra humana para maior produtividade

Motta e Frigotto (2017) afirmam que para o MEC, reformar o Ensino Médio é possibilitar o enfrentamento do obstáculo que impede o crescimento econômico do país. Isso porque acredita-se que a educação, principalmente a profissional, “é fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). Pode-se afirmar, portanto, que a formação humana está voltada às necessidades do mercado, já que é fundamental que se desenvolva habilidades e competências que

permitam aos indivíduos efetiva inserção no mercado de trabalho, em consonância ao pensamento neoliberal.

Em um trecho do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2013, aponta-se que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (Brasil, 2013, p. 146).

No Brasil, a questão de investir é argumentada pelo acréscimo da competitividade no mercado internacional, fundamentada no interesse em oportunizar maiores circunstâncias de empregabilidade. Nesse sentido, análise aprofundada do tema indica que o país possui inúmeras vantagens: abundantes recursos naturais, que possibilitam exportação de matérias-primas; e prestação de serviços, com valor de força de trabalho relativamente baixo. Estes requisitos permitiram que empresas estrangeiras fossem atraídas para se desenvolverem em território nacional, visto que “setores produtivos de baixo valor tecnológico agregado [...] não demanda um montante significativo de força de trabalho para o trabalho complexo” (Motta; Frigotto, 2017, p. 358-359).

Análise da população brasileira demonstra baixa de participação industrial no PIB desde 1980, enquanto houve aumento no setor de serviços, inclusive na quantidade de micro e pequenas empresas – 98,5% (Motta; Frigotto, 2017). Então, se há um decréscimo nos trabalhos complexos, principalmente para o setor industrial, por que haveria de ter políticas educacionais voltadas para a qualificação de indivíduos?

É necessário perceber que, para prosseguir no âmbito tecnológico e capacitar a força de trabalho, o país também precisa sair do espaço de subordinação e dependência da divisão internacional do trabalho, o qual caracteriza o capitalismo. Cabe salientar que, por mais que seja importante preparar os jovens para o mercado de trabalho, o país não conta com expressivos investimentos na educação. No mesmo ano da MP 746/2016, Temer aprovou a Proposta de Emenda Institucional 55 que limitava os gastos públicos pelos próximos 20 anos, principalmente na educação e saúde (Ferreti, 2018).

Pois bem, então qual a necessidade de realizar uma reforma do Ensino Médio de forma tão urgente? A resposta respalda então, ao segundo argumento citado: o desempenho escolar.

1.2.2 Alteração da estrutura curricular e desempenho escolar – Temos a solução dos problemas?

O Ensino Médio representa a última fase da Educação Básica e é considerado um direito público de todos os cidadãos brasileiros. Contudo, o Estado demonstra cada vez mais que essa realidade educacional do Ensino Médio enfrenta dificuldades em assegurar o direito à educação. Diversos fatores contribuem para tal cenário, a incluir o desempenho insatisfatório dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, a estrutura curricular atual do Ensino Médio, caracterizada pelo excesso de disciplinas, e uma abordagem pedagógica que muitas vezes não se alinha às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

De acordo com Silva (2018), o debate acerca da reforma do Ensino Médio apresentou uma justificativa de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Médio estaria paralisado. Ferreti e Silva (2017) apontam que é válida a afirmação sobre a baixa qualidade do Ensino Médio, mas que essa questão não se limita a essa etapa de ensino. Os autores ainda ressaltam que existe uma preocupação em relação ao desempenho do Brasil nas avaliações internacionais de educação, a incluir o PISA. Essas avaliações são usadas para hierarquizar tanto os sistemas escolares estaduais do Brasil quanto os países em termos de "qualidade da educação", principalmente com base em resultados quantitativos. Isso está relacionado à ideia de responsabilização e meritocracia na educação, onde os resultados são vistos como indicadores do desempenho dos sistemas educacionais e dos indivíduos (Ferreti; Silva, 2017). Ou seja, a preocupação parece estar vinculada com o resultado e não com o processo.

Ademais, pesquisadores da área explicitam que a educação também tem um papel importante na formação de sujeitos sociais que se encaixam na organização produtiva atual, caracterizada pelo neoliberalismo. Isso envolve preparar os indivíduos para serem trabalhadores, consumidores e cidadãos que se adaptem a essa forma de organização econômica e à sociabilidade que dela decorre. Ferreti e Silva (2017) explicam a importância do "trabalho imaterial" e do "capitalismo cognitivo" nesse

processo, indicando que a educação tem um papel fundamental na preparação dos indivíduos para essas novas formas de produção e interação social. Em resumo, destaca-se duas perspectivas da educação: uma centrada na avaliação quantitativa e na competição internacional, e outra que considera o papel da educação na formação de indivíduos para se adaptarem ao contexto econômico e social atual, especialmente sob a influência do neoliberalismo.

Nesse contexto, a urgência da reestruturação do currículo do Ensino Médio é enfatizada. O objetivo é melhorar os resultados no IDEB e no PISA. Isso seria alcançado através da flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes das classes populares escolham disciplinas que enfrentem menos dificuldades, resultando em um melhor desempenho em avaliações de larga escala. Também, a reestruturação visa desenvolver habilidades e competências que facilitem a entrada no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal, e que possam levar a ocupações que gerem renda, incluindo o ensino do empreendedorismo (Motta; Frigotto, 2017).

É errôneo atribuir apenas a modificação do currículo como solução dos problemas do Ensino Médio. O pensamento de que ao estabelecer a diminuição da quantidade de disciplinas e apresentar a possibilidade de escolha do percurso formativo como atrativo, aparentemente serão os meios que trarão mais interesse e, conseqüentemente, melhores resultados é medíocre. Entretanto, tais justificativas foram consideradas “suficientes” para que a Medida Provisória se tornasse a Lei nº13.415, em 16 fevereiro de 2017.

1.3 LEI Nº 13.415/2017 E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – A BNCC

Em 2017 foi promulgada a Lei n.º 13.415 que definiu a reforma do Ensino Médio no Brasil. Nela, foram introduzidas alterações significativas no texto da LDB de 1996, referentes à estrutura curricular e pedagógica dessa modalidade de ensino. Dentre as principais alterações, verifica-se: a Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que aprova a BNCC do Ensino Médio; e a Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que aborda os Itinerários Formativos para o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular é apresentada pelo MEC como:

Fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. (Brasil, 2018).

Mendonça Filho (2018), então Ministro da Educação, reforçou que a BNCC é um documento moderno e inclusivo, decorrente de uma colaboração coletiva inspirada em experiências educacionais de ponta em todo o mundo. Apoiado nela, tanto as redes de ensino quanto as instituições escolares públicas e privadas passaram a ter uma diretriz nacional unificada e obrigatória para desenvolver seus currículos e propostas pedagógicas, com intuito de aprimorar a qualidade do ensino de maneira equitativa, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia das entidades federativas e considera as particularidades regionais e locais.

Silva (2018) refuta ao expressar que, apesar dos esforços para considerar a diversidade e as diferenças como elementos centrais na formulação do currículo, a proposta da BNCC parece ir na direção oposta, isso porque demonstra limitação para reconhecer que lidar com as desigualdades requer respeito e atenção à diversidade em todas as suas formas, desde as condições sociais até as diferenças étnico-raciais, de gênero, e outras.

A padronização sugerida pela BNCC é vista como uma ameaça à liberdade e à autonomia, tanto das escolas quanto dos educadores e dos estudantes. Em vez de permitir que escolas, educadores e estudantes colaborem na definição de um projeto educacional que reflita suas necessidades e contextos específicos, a padronização limita essa capacidade de autodeterminação.

Com a reforma, o currículo do Ensino Médio passa a ser constituído por duas modalidades: a formação geral básica e o itinerário formativo (Brasil, 2018b). Conforme Soares (2020) cita, ambas as modalidades possuem funções complementares entre si, sendo ambas imprescindíveis. O autor ainda afirma que, para compreender a ideia proposta pela nova legislação, faz-se necessário recorrer a um dos objetivos do Ensino Médio, verificado no art. 35 da LDB, em que se lê: “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no fundamental”, subentendendo que os estudantes já possuem familiaridade com tais conhecimentos. Além disso, Soares (2020) cita uma segunda finalidade situada no mesmo artigo do documento, a qual aponta o preparo para a continuação dos estudos. Ou seja, uma

preparação para a obtenção de novos conhecimentos para além do que já foi adquirido a nível fundamental. Esses novos conhecimentos devem refletir a realidade dos estudantes, e como sabe-se, cada jovem possui a sua singularidade individual, daí a necessidade de ofertar um currículo diversificado, para que seus interesses estejam contemplados nas possibilidades pedagógicas ofertadas.

Para Arroyo (2014, p. 54):

Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas.

Essa afirmação ressalta a natureza dinâmica do conhecimento e a necessidade de refletir a dinâmica no currículo educacional. Reforçando essa perspectiva, Pacheco (2011) adverte que a hegemonia de uma vertente produtivista no currículo — como a observada na BNCC — acaba por gerar uma 'marginalização do currículo como projeto crítico de formação'. Para o autor, o currículo deixa de ser um projeto de emancipação humana para se tornar um instrumento de 'reengenharia social' e 'performatividade', onde o sucesso é medido apenas por resultados e standards técnicos." Em vez de ver o currículo como algo estático e imutável, é preciso reconhecê-lo como um espaço onde diferentes visões de conhecimento competem e são contestadas. Isso significa entender o currículo não apenas como uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas como um território, onde diferentes opiniões, saberes e incertezas se entrelaçam.

De acordo com Arroyo (2014), ao considerar o currículo como um território de saberes e incertezas, reconhece-se que ele é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo valores sociais, culturais, políticos e econômicos. As decisões sobre o que incluir no currículo e como abordar determinados temas não são neutras, mas sim sujeitas a debates e disputas que refletem diferentes interesses e ideologias presentes na sociedade.

Portanto, ao desenvolver e implementar currículos educacionais, é crucial estar ciente dessas dinâmicas e das implicações que as escolhas curriculares têm para os estudantes e para a sociedade como um todo. Isso envolve reconhecer e valorizar a diversidade de conhecimentos e perspectivas, promovendo uma educação que seja reflexiva, crítica e contextualizada (Arroyo, 2014).

De acordo com Arroyo (2014), faz-se primordial não atribuir homogeneidade nos estudantes do Ensino Médio e muito menos banalizar a juventude como uma fase da vida entre a infância e a idade madura. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), explicita-se que:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Brasil, 2013, p. 155).

Ou seja, o entendimento de juventude deve ser atribuído aos conceitos de pluralidade, dinamicidade e diversidade, pois os jovens são participantes ativos nas categorias sociais e devem receber formação para desenvolverem autonomia e serem críticos. Por isso, a escola deve amparar as diversidades e identificar o jovem como comunicador genuíno na construção do currículo, do ensino e da aprendizagem. Complementarmente, a instituição também deve considerar a sua formação de acordo com o seu contexto social, sua realidade e suas experiências, a fim de possibilitar aos jovens determinar o seu projeto de vida tanto no ambiente educacional/profissional quanto na determinação de suas decisões da vida.

Em vista disso, a escola tem papel fundamental na contribuição de formar jovens críticos e autônomos. Críticos para que compreendam os eventos naturais e culturais, e autônomos para que consigam deliberar de forma respaldada e consciente. A fim de apoiar os jovens, as instituições educacionais devem promover experimentação e manejos intencionais, para viabilizar a aprendizagem necessária e proporcionar circunstâncias que resultem em infindável respeito às pessoas e aos seus direitos.

Pode-se dizer que o Ensino Médio não é uma etapa apenas de aprendizagem de conteúdo, mas sim de mostrar um mundo de investigação e, através disto, intervir se for preciso, sejam em aspectos sociais, ambientais, culturais e/ou produtivos. Sendo assim, o jovem assume seu poder de autonomia e responsabilidade para identificar e solucionar assuntos herdados das gerações anteriores, fazendo com que reconheça o empenho dos antecessores, permitindo criar novos modelos.

Entretanto, uma importante reflexão se faz necessária frente ao contexto descrito: como a escola deve propor esses questionamentos a esses estudantes se uma, das diversas alterações no currículo, foi a retirada das disciplinas de Filosofia,

Sociologia, Artes e Educação Física da Formação Geral Básica e somente a obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática nos três anos da etapa?

No art. 3º da legislação n. 13.415/2017, inclui-se o art. 35-A da LDB/1996, que apresenta a obrigatoriedade da língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio e da Língua Inglesa (§3º e §4º). O foco em Língua Portuguesa e Matemática advém de uma necessidade de incorporar conhecimentos os quais não foram atingidos no Ensino Fundamental. Para isso, cada instituição, pública ou privada, constituirá o seu currículo de maneira específica.

Na BNCC, explica-se sobre a Língua Portuguesa:

O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018).

Por sua vez, no que diz respeito a Matemática:

Os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que as disciplinas obrigatórias são componentes focalizados em avaliações internacionais como o PISA e que, segundo Ferreti (2018, p. 30), tais componentes ganham justificativas por serem “caráter instrumental”, visto que o “domínio [dessas disciplinas] interfere na aquisição de conhecimento e, segundo o espírito da Lei, no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares”. Já as disciplinas removidas da formação geral podem ser aplicadas “sob a forma de estudos e práticas”. Isso quer dizer que o conteúdo destes componentes pode ser abordado em determinado tema ou a partir de um projeto interdisciplinar (Ferreti, 2018). O que permite associar a ideia de que a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia contradiz os pilares de Delors. Como aprender a ser, sem questionar o seu papel no mundo?

Ao tratar da língua estrangeira, a língua inglesa passa a ser obrigatória no Ensino Médio. Antes da reforma, era estipulado que a partir dos anos finais, Ensino Fundamental II, ao menos uma língua estrangeira moderna deveria ser ensinada, a qual seria escolhida de acordo com a comunidade escolar. Já no Ensino Médio, havia essa mesma obrigatoriedade, entretanto, um acréscimo da segunda língua

estrangeira moderna que deveria ser ofertada pela mesma comunidade, mas de “caráter optativo para o aluno” (Pfeiffer; Grigoletto, 2017, p. 16). Com a implementação da BNCC de 2018, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, a língua inglesa passa a ser obrigatória, não tendo opção de escolha, apenas a oferta de uma segunda língua, ainda de caráter optativo.

Pfeiffer e Grigoletto (2017) relatam que o MEC justifica tal escolha, pois o inglês é a língua mais difundida e ensinada no mundo:

Língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade [...]. Além disso, abrem-se as possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contato que estes saibam se comunica em inglês -, com diferentes repertórios linguístico-culturais (Brasil, 2018, p. 476).

Entretanto, não deve-se esquecer que a justificativa apresentada pelo MEC reforça a ideia de que a Língua Estrangeira, especificamente o Inglês, está associada à instrumentalização do indivíduo para o mercado de trabalho, sem considerar que o Brasil faz parte de uma política bilíngue, no caso o Mercosul, o qual é predominantemente regido por países que falam a Língua Espanhola (Lins Júnior, 2018). Tal dado permite afirmar que esta oferta curricular apenas se adequa às necessidades econômicas do mundo globalizado, o que é defendido pela política neoliberal.

No que diz respeito as formas de oferta e organização do Ensino Médio, o art. 17 da Resolução n. 3 de 2018, § 1º e 13º apontam que o ensino nesta etapa pode ser organizado em formato de “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistemas de créditos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, mediante diferentes formas de oferta”; e são consideradas as atividades desempenhadas pelos estudantes como parte da carga horária: “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes”, sendo que tais atuações podem ser realizadas de forma presencial, com o uso ou não de tecnologia, ou a distância, inclusive por intermédio de parceria com instituições credenciadas pelo sistema de ensino. Entretanto, a modalidade à distância possui quantidade de carga horária pré-estabelecida, sendo até 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno, até 30% do Ensino Médio noturno e até 80% da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o art. 17, § 5º e 15 (Brasil, 2018b).

A respeito da carga horária, há uma variação conforme o turno a ser estudado. No Ensino Médio diurno o período escolar possui duração de 3 anos que devem ser contemplados e 3.000 horas totais, sendo que antes da reforma a carga horária era de 2.400 horas, ou seja, 800 horas por ano. Este novo formato requer que a carga horária anual seja ampliada progressivamente até 1.400 horas (Brasil, 2018b), conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Carga horária após a reforma do Ensino Médio



Fonte: Equipe escolar.¹

Cabe destacar que os exemplos utilizados acima representados por cores, indicam o seguinte: amarelo - diz respeito à Formação Geral Básica; e azul - contempla os Itinerários Formativos. Para o Ensino Médio noturno, a fim de garantir o sucesso e a permanência desses estudantes, é sugerido que a organização curricular e metodológica seja diferenciada, adaptada às suas necessidades específicas. Além disso, para proporcionar uma carga horária diária e anual mais adequada às suas circunstâncias, o curso pode ser estendido para além dos tradicionais três anos do ensino médio, desde que seja assegurado o cumprimento de um total mínimo de horas. Até 2021, o mínimo exigido era de 2.400 horas, de modo que a partir do ano letivo de 2022, o mínimo passou a ser de 3.000 horas (Brasil, 2018b).

Na Educação de Jovens e Adultos, o texto sugere que os tempos de organização escolar podem ser ampliados, com menor carga horária diária e anual,

desde que seja garantida uma carga horária mínima de 1.200 horas para a parte comum do currículo. Além disso, é mencionado que a formação técnica e profissional pode ser integrada à educação de jovens e adultos, oferecendo oportunidades adicionais quanto ao desenvolvimento de habilidades e inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2018b).

A Lei n. 13.415/2017 também estabelece a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral com dez anos de duração a partir da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, que também deve ter o seu projeto político-pedagógico constituído de acordo com a LDB de 1996 (art. 14) (Brasil, 2017).

No documento da BNCC, são apresentadas duas tabelas, sendo a primeira, com as habilidades associadas às competências gerais da BNCC, relacionada a formação geral; e a segunda, com as habilidades específicas relacionadas a cada um dos itinerários formativos, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Tabela de organização de competências da BNCC – Ensino Médio



Fonte: Brasil, 2018, p. 468.

Na BNCC, as competências gerais norteiam as aprendizagens fundamentais a serem garantidas e os Itinerários Formativos que serão oferecidos pelos diversos sistemas, redes e escolas. Já as competências específicas para as áreas de conhecimento são norteadoras para a elaboração dos Itinerários Formativos correspondentes a essas áreas. Estas estão integradas às competências específicas

da área referentes ao Ensino Fundamental, sendo ajustadas conforme as necessidades para atender às especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Para cada competência há a descrição das habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo das fases (Brasil, 2018).

A delimitação das competências e habilidades no Ensino Médio está integrada às aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, visando fortalecer, aprofundar e alargar a formação completa dos estudantes. Essa abordagem visa atender aos objetivos específicos dessa fase, possibilitando que cada indivíduo desenvolva e concretize seus projetos de vida em conformidade com os princípios fundamentais de justiça, ética e cidadania.

Porém, Silva (2018) reflete brilhantemente sobre o uso da noção de competências como base para a organização dos currículos escolares, destacando como isso pode influenciar a formação humana. Ao adotar esse enfoque, os currículos tendem a ser estruturados com base em critérios de eficiência e produtividade, visando atender às demandas do mercado de trabalho e da economia. O termo "administração da formação" refere-se à maneira como a formação dos indivíduos é controlada e direcionada por interesses externos, muitas vezes subordinados aos interesses mercantis. Isso significa que a educação se torna guiada por objetivos definidos por uma lógica comercial, em vez de priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes (Silva, 2018).

Essa "formação administrada" pode levar à redução da educação a um mero processo de preparação para o mercado de trabalho, negligenciando aspectos importantes da formação humana, como o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, a formação adquire um status de "semiformação", pois não atende plenamente às necessidades e potencialidades individuais, limitando-se a uma visão utilitarista e mercantilizada da educação. Em suma, destaca-se como a ênfase nas competências pode levar à subordinação da educação aos interesses do mercado e à redução da formação humana a uma visão meramente administrativa e utilitária.

1.4 ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Ao pensar na nomenclatura dada à nova modalidade, é possível elaborar o seguinte pensamento: itinerário está atrelado à estrada, caminho a ser trilhado;

formativo refere-se a algo que colabora para a formação ou educação de um indivíduo. Isto é, Itinerário Formativo foi o nome escolhido pelo Ministério da Educação para intitular os diversos cursos que os estudantes poderão trilhar durante o Ensino Médio, segundo a nova legislação.

Os Itinerários Formativos são, de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), um conjunto de componentes curriculares oferecidos pelas escolas e redes de ensino, os quais oportunizam a amplificação dos conhecimentos e denota predisposição para formação continuada ou para o mercado de trabalho, possibilitando em tese, a resolução de problemas sociais (Brasil, 2018c). Tais componentes são estruturados em carga horária pré-estabelecida, constituída por estratégias que possuem a finalidade de desenvolver competências específicas e estruturadas em áreas de conhecimento, “disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta” (Brasil, 2018c).

A portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018 define os padrões para a criação dos Itinerários Formativos, de acordo com o que é estipulado pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. No documento, é discriminado as divisões das áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; ou Formação técnica e profissional. Essa modalidade, que tem cunho de aprofundamento e ampliação de aprendizagem em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou Formação técnica e profissional, possui carga horária mínima de mil e duzentas horas. De acordo com a portaria, o aprofundamento visa consolidar de maneira abrangente a formação dos estudantes, promovendo a autonomia crucial para a realização de seus propósitos de vida. Além disso, busca-se instigar a internalização de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Paralelamente, objetiva-se cultivar habilidades que proporcionem aos estudantes uma compreensão abrangente e diversificada do cenário global, capacitando-os a tomar decisões e intervir em diversos contextos, seja no ambiente escolar, seja no âmbito profissional, ou na vida cotidiana. Essa abordagem educativa visa formar indivíduos preparados não apenas em conhecimentos específicos, mas também dotados de habilidades e valores essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade (Brasil, 2018c).

Kuenzer (2017, p. 337) discute que essa flexibilização do currículo permite uma aprendizagem moldável, visto que considera “uma metodologia inovadora, que articula desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas”. Neste caso, a postura do aluno muda, pois espera-se que ele tenha “iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento”, um dos pilares de Delors “aprender a aprender”, seja sozinho ou em grupo. Contudo, Kuenzer (2017) reflete: se a Lei propõe flexibilidade ao invés de rigidez, o jovem no mercado de trabalho não buscará transitar pelas inúmeras possibilidades de oportunidade de trabalho ou ocupações? E, qual seria a motivação da formação profissional especializada? Por fim, afirma que o aspecto a ser compreendido seria para quem e com qual qualidade seria ofertada a mencionada capacitação profissional.

Ademais, a legislação divulga os quatro eixos estruturantes que devem concordar com essa nova modalidade, sendo eles: Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural, Processos Criativos e Empreendedorismo (Brasil, 2018c). Os eixos estruturantes têm como objetivo englobar e complementar as diversas organizações de Itinerário Formativos, assim como propor vivências educativas que sejam relativas ao contexto atual, a fim de viabilizar conhecimento pessoal, profissional e ético.

De acordo com a Portaria n. 1.432/2018, a Investigação Científica tem como foco ampliar a habilidade dos estudantes em apurar a realidade, percebendo, valorizando e considerando o conhecimento sistematizado. Isso ocorre por meio dos exercícios de práticas e produções científicas relacionadas a uma ou mais áreas do conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, assim como a temas de interesse pessoal.

A justificativa reside no fato de que, para integrarem-se à sociedade da informação, os estudantes necessitam adquirir cada vez mais conhecimentos e habilidades. Isso lhes permite acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre diversas questões, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de maneira crítica, reflexiva e produtiva com a crescente quantidade de informações disponíveis (Brasil, 2018c).

Por sua vez, a Investigação Científica objetiva aprofundar conceitos científicos para interpretar fenômenos, ampliar habilidades no pensamento científico e aplicar esses conhecimentos em investigações para compreender e enfrentar desafios cotidianos, propondo intervenções que promovam o desenvolvimento local e

a qualidade de vida da comunidade. Para isso, os estudantes participam ativamente de uma pesquisa científica, que é vista como um procedimento integrador de diversas áreas do currículo. O processo envolve a identificação de uma dúvida ou problema, a formulação e teste de hipóteses, a seleção de informações confiáveis, a interpretação ética das informações coletadas, a aplicação dos conhecimentos gerados para resolver problemas e a comunicação de conclusões por meio de diversas linguagens (Brasil, 2018c).

No Processo Criativo há uma preocupação em aumentar a capacidade dos estudantes ao arquitetar e executar projetos criativos relacionados a uma ou mais áreas do conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, tal qual os assuntos que considerem relevantes. O argumento empregado na utilização deste eixo é a necessidade de que os estudantes aprendam a usar seus conhecimentos, habilidades e mecanismos de forma criativa, para então propor, inventar e inovar, já que a sociedade está cada vez mais marcada pela criatividade e inovação.

Os objetivos do processo criativo são fundados em observar os conhecimentos sobre as temáticas que entrelaçam o aspecto humano – arte, cultura, mídia e ciências aplicadas - possibilitando a ampliação das habilidades criativas, inclusive de empregar estes conhecimentos à expressão criativa e/ou elaboração de soluções transformadoras nos problemas que cercam a sociedade. Este propósito pode ser atingido através da execução de projetos criativos, integrando diversas linguagens e experiências sensoriais. O processo envolve a identificação e aprofundamento de um tema ou problema, orientando a criação, apresentação e divulgação de ações criativas, produtos, protótipos ou soluções, abrangendo desde obras artísticas até produtos digitais como aplicativos, jogos e robôs (Brasil, 2018c).

Já no eixo de Mediação e Intervenção Social, busca-se amplificar a experiência dos estudantes de usar seus conhecimentos para atuarem como agentes de mudanças e da elaboração “de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável”, haja vista que vivemos impelidos pelas questões socioculturais e ambientais cada vez mais multifacetadas (Brasil, 2018c).

Os objetivos centrais deste eixo são aprofundar conhecimentos sobre questões que impactam a vida humana e o planeta em diversos níveis, desenvolver habilidades socioculturais e aplicar esses conhecimentos e habilidades na mediação de conflitos, promoção de entendimentos e proposta de soluções para problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades. Tudo isso através do

envolvimento dos estudantes em projetos de mobilização, intervenção sociocultural e ambiental para promover transformações positivas na comunidade. O processo inclui diagnóstico da realidade, ampliação de conhecimentos sobre o problema, planejamento, execução e avaliação de ações que atendam às necessidades locais. A superação de desafios como estranheza, resistência e conflitos interculturais é essencial, exigindo ajustes conforme necessário.

Por último, o eixo do empreendedorismo destaca a capacidade dos estudantes em estimular seus conhecimentos para empreender projetos pessoais ou produtivos relacionados ao seu respectivo projeto de vida. Tal eixo se baseia no argumento de que os estudantes necessitam se apoderar dos seus conhecimentos e habilidades para viabilizar a estes ajustes oportunos aos diversos contextos, para que possam construir novas possibilidades para si mesmo e para os outros.

Os objetivos principais deste eixo são: observar seus conhecimentos sobre o contexto, mundo do trabalho e gestão empreendedora; aumentar as habilidades de autoconhecimento, empreendedorismo e planejamento de vida, e aplicar esses conhecimentos para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos variados. Isso inclui o desenvolvimento de projetos pessoais ou produtivos, com ênfase na utilização de diversas tecnologias. Para concretizar essa finalidade, incentiva-se os estudantes a criar empreendimento alinhado aos seus projetos de vida, fortalecendo seu papel ativo como protagonistas. O desenvolvimento de autonomia, foco e determinação é essencial para planejar e alcançar objetivos pessoais ou criar empreendimentos geradores de renda, com ou sem o uso de tecnologias. O processo envolve a identificação de potenciais, desafios e interesses, análise do contexto, elaboração e teste de projetos, e a constante melhoria do projeto de vida dos estudantes. Além de capacitar em aspectos empreendedores, essa abordagem busca empoderar os estudantes em suas trajetórias pessoais e profissionais (Brasil, 2018c).

Para a implementação dos Itinerários Formativos, de acordo com a Portaria 1.432/2018, é indicado que haja introdução e agrupamento de todos os quatro eixos, para que seja garantido aos estudantes a experimentação de diversas situações de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua formação global (Brasil, 2018c).

Compete às redes e escolas delinearem: a) a sequência na qual os eixos estruturantes serão trilhados e como serão associados; b) a especificidade de estrutura curricular que será disponibilizada: “disciplina, oficinas, unidades/campos

temáticos, projetos”, dentre outras alternativas; e c) se os Itinerários Formativos focarão em uma ou mais áreas de conhecimento, com a conjunção de uma área de conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas incluirá a Formação Técnica e Profissional. Essas deliberações devem considerar a determinação das DCN-EM de que seja garantida a oferta de mais de um Itinerário Formativo em cada cidade, em áreas diferentes (Brasil, 2018c).

Neste caso, é possível discutir sobre a possibilidade de os sistemas de ensino estabelecerem convênios com instituições de educação a distância (EaD) para oferecer cursos que serão contabilizados na carga horária total do ensino médio. Essa medida traz à tona uma preocupação com a mercantilização da Educação Básica. De acordo com Silva (2018), a mercantilização da Educação Básica significa que ela não é mais apenas definida pelos objetivos e concepções que orientam os processos de ensino e aprendizagem, mas também passa a ser influenciada pelo aspecto comercial, onde o financiamento público pode ser direcionado para a oferta privada de educação, especialmente através da modalidade de EaD.

Essa inclusão levanta questões sobre a qualidade da educação oferecida por instituições privadas de EaD e sobre a possibilidade de desigualdades no acesso à educação, já que nem todos os estudantes podem ter acesso à tecnologia necessária para participar desses cursos. Ademais, a oferta de itinerários de formação técnica e profissional nesse contexto também pode estar sujeita a interesses comerciais, o que pode afetar a qualidade e a relevância desses cursos para os estudantes.

Portanto, essa medida destaca a necessidade de se considerar cuidadosamente os impactos da mercantilização da Educação Básica e garantir que todas as formas de ensino ofereçam uma educação de qualidade, acessível e equitativa para todos os estudantes. No documento que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, em relação à Formação Técnica e Profissional, os Itinerários formativos são estruturados considerando a integração dos diversos eixos fundamentais. Isso implica que as habilidades relacionadas a esses eixos não apenas se combinam entre si, mas também se somam a outras habilidades básicas essenciais para a atuação no mercado de trabalho em geral. Além disso, há a consideração das habilidades específicas demandadas por diferentes ocupações, conforme estabelecido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Esse enfoque integrado visa

proporcionar uma formação abrangente e alinhada com as exigências variadas do mundo profissional, garantindo que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios específicos de suas respectivas áreas de atuação (Brasil, 2018c).

Para proporcionar uma maior flexibilização no currículo escolar, as disciplinas oferecidas em um itinerário formativo podem ser designadas como obrigatórias para todos os estudantes ou opcionais. No caso das disciplinas opcionais, os estudantes têm a liberdade de escolher aquelas que desejam cursar, desde que atendam à carga horária mínima exigida. Também, essas disciplinas podem ser organizadas em conjuntos com diferentes frequências, podendo ter duração de um semestre, um bimestre ou um ano. Essa abordagem visa oferecer mais escolhas e adaptabilidade aos interesses e necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 2018c).

Conforme os referenciais curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos, as escolas têm autonomia para decidir a ordem dos eixos estruturantes no currículo, assim como a forma de oferecê-los, seja por meio de oficinas, disciplinas ou unidades temáticas. Essas opções podem ser integradas ao próprio currículo escolar, tornando-o mais flexível e diversificado, o que facilita a transição dos estudantes para o cenário profissional (Brasil, 2018c).

Nesse contexto, existem diferentes maneiras de implementar os itinerários formativos nas instituições de ensino. Destacam-se: (1) a abordagem sequencial, onde o aluno escolhe um itinerário para cursar inicialmente e, ao concluí-lo, pode optar por realizar outro sequencialmente; (2) a abordagem integrada, que envolve a combinação de mais de uma área do conhecimento, complementando um itinerário formativo; e (3) a abordagem concomitante, permitindo que o aluno curse outros itinerários formativos ou cursos técnicos desde o primeiro ano do ensino médio, simultaneamente aos estudos nas demais áreas do conhecimento (Figura 4).

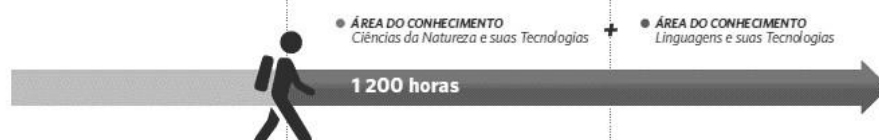
Figura 4 – Possibilidades de Itinerários Formativos

EXEMPLO 1

Neste exemplo, o estudante realiza dois itinerários de forma sequencial. Primeiro um itinerário na área de Matemática e suas Tecnologias e, em seguida, outro na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**EXEMPLO 2**

Neste exemplo, o estudante realiza um único itinerário integrado, que mobiliza conhecimentos de Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias. O estudante faz a escolha pelo itinerário apenas no 2º ano.

**EXEMPLO 3**

Neste exemplo, o estudante realiza primeiro uma Formação Técnica e Profissional e, em seguida, realiza um Itinerário na área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e uma Formação Técnica e Profissional concomitante no 2º ano. É possível também cursar dois (ou mais) itinerários de forma paralela sem que eles sejam integrados.



Fonte: Guia de implementação do Novo Ensino Médio, 2018.

Ainda existe opção para o estudante cursar múltiplos itinerários formativos durante sua formação, com a flexibilidade de mudar de itinerário ao longo do Ensino Médio. Nesse sentido, é crucial que os sistemas de ensino assegurem o reconhecimento dos estudos realizados, facilitando os processos de transferência inclusive entre instituições educacionais (Brasil, 2018c).

É necessário que o estudante realize um Itinerário Formativo completo, percorrendo, fundamentalmente, por um dos eixos estruturantes e, de preferência, por todos eles. Ao concluir a carga horária completa do Ensino Médio, novos Itinerários serão possíveis de serem cursados, desde que haja disponibilidade de vaga na rede. Essa proposta busca reduzir a quantidade de disciplinas oferecidas durante o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que torna cada itinerário formativo mais atrativo, supostamente alinhado aos interesses individuais de cada estudante. A ideia por trás disso é que tais medidas poderiam tornar essa etapa da Educação Básica menos propensa a reprovações (Kuenzer, 2017).

Entretanto, diante do atual cenário econômico e político do país, não se pode descartar a possibilidade de que a flexibilização dos itinerários formativos pelos estados seja limitada. Isso porque, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos

Estaduais de Educação podem sentir certa pressão para priorizar ou oferecer em maior número itinerários formativos que estejam mais alinhados com os interesses econômicos predominantes. Isso inclui áreas como Ciências Naturais, Matemática, Linguagens e Educação Profissional, com o objetivo de elevar os índices obtidos pelos jovens brasileiros em avaliações internacionais, como o PISA (Ferreti, 2018).

Para além da oferta de itinerários, Ferreti (2018) cita que é preciso se preocupar com a infraestrutura das instituições de ensino. Afinal, para promover disciplinas atrativas escolhidas pelos estudantes, é necessária disponibilização de estrutura constituída por laboratórios, bibliotecas, espaços e atividades culturais. Por fim, reitera-se sobre a importância de que os professores sejam qualificados e valorizados, o que contradiz ao “notório saber”, destinado exclusivamente aos itinerários de formação técnica e profissional. Aulas ministradas por professores sem qualificação para tal formativo, infelizmente é uma realidade da educação brasileira. Se uma das justificativas é profissionalizar antes, isso deve ser feito por pessoas não profissionalizadas ou com formação não apropriada para a área? Sabe-se que para estes aspectos serem melhorados é necessário investimento. Por isso, as empresas privadas possuem tanto interesse na reforma do Ensino Médio, porque as alterações curriculares permitem que o Estado abra as portas para investimentos de instituições privadas, aspectos que são camuflados pelas alterações anteriores abordadas.

2 ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

A fim de complementar informações literárias apresentadas no capítulo 1, este capítulo discute o ensino referente especificamente ao Ensino Médio no estado de São Paulo, para contextualizar informações relevantes sobre o assunto, no local onde a pesquisa foi realizada.

Dados demonstram que São Paulo é o estado mais desenvolvido do país, sendo o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) correspondente à 0,806 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021). Trata-se de um estado constituído por população diversificada, e elevada densidade demográfica, ao considerar o tamanho do território total – São Paulo possui 248.000 km² e 44.411.238 de habitantes, sendo o mais populoso do Brasil.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a rede estadual paulista conta com 18.695 escolas de Educação Básica e dessas, 4.056 são instituições que ofertam Ensino Médio. Ambos os números incluem localização urbana, rural, indígena, quilombola e educação especial (INEPData, 2023). As escolas com Ensino Médio recebem cerca de 1,5 milhão de estudantes do ensino regular e aproximadamente 220 mil estudantes na educação profissional (SEE-SP, 2023).

Santos Júnior e Neira (2020) afirmam que 20% da população jovem brasileira, com idades entre 15 e 29 anos, não estuda e nem trabalha, o que potencializou a necessidade em reorganizar a formação profissional. Considerando que a política neoliberal tem como princípio fomentar o sistema capitalista, essa reorganização atingirá diretamente na elaboração do currículo, neste caso, no Currículo Paulista.

Tendo essa afirmação como base, nesta seção será apresentada a contextualização das políticas educacionais do estado, incluindo o Currículo Paulista, a implementação do Novo Ensino Médio no estado, para que se compreenda a realidade das instituições pesquisadas.

2.1 O QUE HÁ POR TRÁS DA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA?

A sintonia entre o governo estadual de Mário Covas (1995-2000) e o governo federal de FHC (1995-2002), ambos do PSDB, criou um ambiente propício

para a implementação da reforma educacional em São Paulo, servindo de prelúdio para mudanças irreversíveis que se espalharam para outras regiões do Brasil.

Segundo Cavalcanti e Carvalho (2021), no diagnóstico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com uma perspectiva neoliberal, era entendido que a crise no ensino público paulista era uma questão de gestão, e não de falta de investimento ou recursos. A reforma resultou em cortes salariais para os trabalhadores da educação, aumento do número de estudantes por sala, falta de professores e aprovação em massa dos estudantes devido à progressão continuada. Após as reformas na gestão de Covas, outras reformas educacionais durante o governo de Geraldo Alckmin (2000-2006) deram continuidade a implementação do projeto neoliberal na educação no estado de São Paulo.

Durante o governo de José Serra (2007-2010) no estado de São Paulo, houve um foco na gestão meritocrática da educação. Algumas das principais ações incluíram a implementação de uma política de bonificação por desempenho, a criação do “currículo paulista” para o Ensino Fundamental e Médio, o ajuste das matrizes do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o lançamento de programas como “Ler e escrever” e “São Paulo faz escola”. No entanto, essa abordagem também limitou o potencial de desenvolvimento profissional das equipes escolares e o desempenho acadêmico dos estudantes (Jardim; Miranda, 2024).

Entre as mudanças planejadas na reforma do governo Serra, de acordo com Cavalcanti e Carvalho (2021), a reforma curricular foi estabelecida pela Resolução nº 76, de 7 de novembro de 2008, pela SEE-SP. Essa resolução determinava que o currículo deveria ser padronizado em todas as escolas da rede estadual. Outra ação da reforma foi a criação de materiais pedagógicos para apoiar as equipes escolares, definindo diretrizes e orientações curriculares comuns para garantir que os estudantes tivessem acesso aos conteúdos básicos, conhecimentos e competências essenciais e específicas para cada etapa do ensino, desde o fundamental até o médio (Cavalcanti; Carvalho, 2021).

Como parte desses materiais pedagógicos, a SEE-SP lançou os cadernos do professor e do aluno, consistindo em 76 cadernos destinados a estudantes, professores e gestores, organizados por bimestre, série e disciplina. O caderno do aluno complementava o do professor, que incluía respostas dos exercícios, sugestões de textos para apoio às aulas, orientações sobre como realizar avaliações, entre

outros recursos. Segundo a secretaria, os cadernos não substituiriam o livro didático (Cavalcanti; Carvalho, 2021).

Goulart e Moimaz (2021) trazem uma reflexão acerca da participação das empresas privadas na elaboração do Currículo Paulista. Os autores apontam que o fortalecimento das parcerias entre o setor público e o privado remonta à Reforma do Aparelho de Estado nos anos 1990, quando entidades privadas começaram a implementar ações "filantrópicas", interferindo em várias áreas públicas, incluindo a educação.

Um dos momentos decisivos desse processo é o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP) de 2011, já no Governo Alckmin (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014), resultado da colaboração entre a Secretaria da Educação (Seduc-SP) e a Associação Parceiros da Educação, que abrange diversas ONGs, Fundações e Institutos empresariais. Os objetivos do PECSP eram melhorar a qualidade da educação por meio de avaliações de larga escala, comparáveis internacionalmente. Para alcançar esses objetivos, o programa propunha a reorganização das relações escolares e a adoção de uma gestão escolar com enfoque empresarial, além do acompanhamento do currículo e da aprendizagem, e a valorização da carreira docente. Essa parceria foi realizada com um conglomerado empresarial educacional cujos membros representam 80% do PIB nacional, os mesmos que estiveram também no movimento Todos Pela Educação (Goulart; Moimaz, 2021).

Ao contrário da ideia de um “estado mínimo, fraco e incapaz de representar o interesse público”, o neoliberalismo tem um papel ativo em reordenar o Estado. Esse reordenamento procura alinhar os interesses gerais da sociedade com os das classes dominantes, que se apresentam como defensores do "bem comum". Essa aliança inclui várias organizações influentes, como a Fundação Itaú para Educação e Cultura, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Natura, o Instituto Península, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Unibanco, entre outras (Goulart; Moimaz, 2021, p. 16).

Nesse sentido, o Estado utiliza estruturas privadas influentes para moldar consensos que promovem a aceitação naturalizada da dominação, preferencialmente por meio de iniciativas privadas que são apresentadas como públicas, equitativas e democráticas. Essas redes estão associadas aos processos de privatização na educação e disseminam argumentos e materiais que são utilizados para respaldar

propostas e influenciar decisores políticos, gestores e novos públicos. Dessa forma, essas organizações se posicionam como uma solução eficaz para os persistentes problemas da educação pública, especialmente quando comparadas em avaliações internacionais, apesar de serem responsáveis por políticas que têm historicamente contribuído para essas dificuldades (Goulart; Moimaz, 2021). Ou seja, o Estado apresenta as empresas parceiras como “bons moços” que estão interessados em investir, quando na verdade eles só visam lucros financeiros.

As discussões para a estruturação do Currículo no estado de São Paulo começaram em 2018. Para a elaboração do Currículo Paulista, as empresas privadas forneceram ferramentas que possibilitam a estrutura do documento, entretanto sua influência e motivações são de esferas duvidosas, conforme mencionado.

Cassio e Goulart (2022) mostram que na primeira iniciativa do Grupo de Trabalho para o Ensino Médio (GT-EM) no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi representada por um curso financiado pelo Instituto Unibanco e Itaú BBA, realizado pelo Instituto de Ensino Insper entre 2017 e 2018, focado na apresentação dos desafios da reorganização curricular do Ensino Médio e na elaboração de um plano de implementação. A avaliação do GT-EM em novembro de 2018 destacou que a participação desses parceiros, como Itaú BBA, Instituto Unibanco e Instituto Natura, enriqueceu o trabalho das Secretarias Estaduais de Educação, aproveitando a experiência acumulada por eles. A integração das quatro frentes no GT-EM foi vista como uma oportunidade para criar um modelo de trabalho integrado replicável entre as Secretarias Estaduais de Educação (Cassio; Goulart, 2022).

A partir do levantamento das iniciativas de cada Secretaria de Educação, o Consed fortaleceu a coordenação para implementar a reforma nos estados. A partir de 2019, esse esforço foi liderado pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio, que tinha como objetivo garantir a elaboração de currículos coerentes e consistentes para todas as unidades da federação, prontos para serem adotados pelas escolas públicas de Ensino Médio em todo o país. Sob a coordenação dos secretários estaduais Rossieli Soares da Silva (SP), Aléssio Trindade (PB), Getúlio Marques (RN) e Suamy Vivecananda (RO), a Frente facilitou espaços de colaboração onde parceiros como o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Instituto Reúna e Fundação Telefônica Vivo conduziram pesquisas, desenvolveram planos de ação e materiais de comunicação,

apoiaram iniciativas de advocacia e financiaram 27 analistas contratados pelo Consed para monitorar a implementação do Novo Ensino Médio nos estados (Cassio; Goulart, 2022).

Cassio e Goulart (2022) destacam a centralidade das contribuições dos parceiros privados como significativa, uma vez que esses atores desempenharam papéis específicos cruciais na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em todos os estados. A Frente desempenhou um papel fundamental ao catalisar a implementação do NEM nas redes estaduais.

É importante reconhecer que a participação de instituições privadas, como o Instituto Unibanco e o Itaú BBA, na elaboração do Currículo do Ensino Médio pode gerar preocupações. Embora a experiência acumulada desses parceiros possa ser valiosa, é fundamental questionar a influência que essas organizações têm sobre as políticas educacionais. A integração de empresas privadas no processo de reforma curricular pode levantar questões sobre transparência, conflitos de interesse e a priorização de agendas particulares em detrimento do interesse público. Além disso, a contratação de analistas financiados por essas instituições para monitorar a implementação do Novo Ensino Médio nos estados pode suscitar preocupações sobre independência e imparcialidade.

No debate, participaram Rossieli Soares, que coordenou a Frente, Wisley Pereira do Ministério da Educação e Eduardo Deschamps do Conselho Nacional de Educação. No segundo encontro, realizado de 9 a 11 de novembro de 2019, a Frente progrediu na elaboração de guias para os estados, focando na estrutura do Novo Ensino Médio (NEM): um roteiro detalhado das etapas a serem seguidas por cada estado; a ferramenta BNCC desenvolvida pelo Instituto Reúna; e uma análise detalhada do enquadramento regulatório da reforma elaborada por Deschamps - Assessoria e Treinamentos, apresentada pelo próprio Eduardo Deschamps.

A partir da introdução de uma plataforma criada pelo Instituto Unibanco para ajudar as redes na organização dos trajetos educacionais, a avaliação da Frente para as redes estaduais identificou que, no estado de São Paulo, há em média duas escolas de Ensino Médio por município. Isso sugere a possibilidade de aumentar o tamanho das turmas em 1.138 escolas, ajustar a carga horária ou o número de turmas em 1.722 escolas, e ampliar a carga horária dos professores em 778 escolas. Além disso, o diagnóstico ressaltou um grande potencial para colaborações na oferta de

trajetos técnicos entre escolas do mesmo município (37 municípios) e entre cidades vizinhas (461 municípios) (Cassio; Goulart, 2022).

Nos encontros anteriores da Frente, o tema do projeto de vida foi recorrente, mas foi no último encontro que ele se destacou como elemento central na estrutura curricular e como justificativa para a relevância dos itinerários formativos, os quais são vistos como escolhas dos estudantes baseadas em seus próprios projetos individuais. Uma sessão dedicada exclusivamente ao projeto de vida contou com a participação de Franci Alves (Instituto Sonho Grande), Tiago Gomes (Fundação Telefônica Vivo), Yuri Oliveira (Instituto Natura), Hanna Danza (reconhecida como especialista em projeto de vida) e Helena Achilles (coordenadora de etapa do Currículo Paulista) (Cassio; Goulart, 2022).

Após a reorganização do currículo, o documento foi disponibilizado para consulta pública. Essa disponibilização ocorreu em um dos momentos mais delicados da história do país, em meio à pandemia da Covid-19, o que impossibilitou a oferta de uma discussão com peso, equivalente à adversidade que as redes de educação pública se deparam (Santos Júnior; Neira, 2020).

Com uma taxa de aprovação de 80%, o formulário de consulta pública, composto por 120 páginas, incluiu ao final segmentos da proposta do Currículo Paulista, acompanhados por perguntas sobre a importância e pertinência do texto. As opções disponíveis para resposta eram relevante/pertinente, parcialmente relevante/pertinente ou não relevante/pertinente, seguidas por um espaço para comentários. Entretanto, não foram divulgadas informações específicas sobre os resultados das respostas ou dos comentários recebidos (Goulart; Moimaz, 2021).

Embora tenha obtido uma alta taxa de aprovação, o Currículo Paulista apresenta lacunas significativas. A falta de divulgação detalhada dos resultados e dos comentários recebidos, bem como a ausência de transparência sobre o processo, comprometem a legitimidade desse documento. Além disso, a não consideração das vozes dos atores sociais envolvidos na sua elaboração, limita a construção de um currículo verdadeiramente democrático e inclusivo.

Goulart e Moimaz (2021, p. 20) frisam que, durante todo o processo, houve a participação da comunidade escolar, entretanto se fala de 3,9% de participantes, levando a crer que “a ‘sociedade civil’, legítima neste discurso, é aquela concebida e ocupada pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos”. Essa baixa representatividade sugere que a

“sociedade civil” mencionada no discurso pode estar limitada aos interesses do capital, representados por agentes e associações com ou sem fins lucrativos.

Além da análise dos documentos mencionados pelo GT-EM do Consed e pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio, a investigação sobre a 'liberdade de escolha' no Novo Ensino Médio (NEM) em São Paulo foi conduzida através da correlação de dados quantitativos, que incluem: a) resultados de uma enquete de 'manifestação de interesse' online realizada pela Seduc-SP e respondida por estudantes do primeiro ano do ensino médio entre junho e julho de 2021; b) oferta de itinerários formativos por escola estadual em 2022; e c) variáveis socioeconômicas relacionadas às escolas estaduais paulistas (Cassio; Goulart, 2022).

Os resultados e os dados sobre a oferta de itinerários foram obtidos da Seduc-SP por meio de solicitação baseada na Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011). As informações socioeconômicas, como renda média e escolaridade dos pais, foram extraídas dos microdados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2019. O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) por escola foi obtido do portal de Dados Abertos da Seduc - SP e corresponde aos questionários socioeconômicos do Saresp de 2018 (Cassio; Goulart, 2022).

Os dados fornecidos pela Seduc-SP incluem respostas ao questionário online de 3.635 escolas e informações sobre a oferta de itinerários para 3.698 escolas. A comparação entre essas bases de dados revela a falta de informações sobre as escolhas dos estudantes em 110 escolas que forneceram dados de oferta, incluindo unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação Casa) e escolas rurais. Adicionalmente, faltam dados sobre a oferta em 25 escolas listadas na base de enquete online, incluindo escolas indígenas, unidades da Fundação Casa e escolas rurais, o que demonstra uma exclusão de uma parcela da comunidade escolar (Cassio; Goulart, 2022).

Os resultados obtidos das fontes governamentais revelam uma lacuna significativa na disponibilidade e na qualidade dos dados essenciais para uma análise abrangente e precisa. A discrepância entre as respostas ao questionário online e as informações sobre a oferta de itinerários evidencia uma falta de transparência e consistência nos registros, especialmente alarmante nas escolas que servem populações vulneráveis, como unidades da Fundação Casa e escolas rurais. Além disso, a exclusão de dados de escolas indígenas sublinha uma falha crítica em captar a diversidade completa da comunidade escolar, comprometendo a integridade e a

representatividade dos resultados obtidos. Esses problemas fundamentais devem ser abordados urgentemente para garantir que políticas educacionais futuras se baseiem em dados confiáveis e inclusivos.

A Reforma do Ensino Médio (REM) foi aprovada sem que houvesse definições finais sobre os itinerários formativos e a BNCC. Esse mesmo cenário se repetiu em São Paulo, onde a estrutura do Currículo Paulista para o Ensino Médio (CPEM) não se limita apenas ao seu texto principal, mas se desdobra em outros documentos legais complementares, que são discutidos aqui em conjunto. Estes documentos incluem o Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio (SEDUC, 2020), a Deliberação CEE 186/2020 (que estabelece normas para o CPEM conforme a Lei n. 13.415/2017 para redes estadual, privada e municipal) e a Indicação CEE 198/2020 (que orienta o sistema de ensino do Estado quanto às novas diretrizes legais e normativas para o Ensino Médio), todos publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 07 de agosto de 2020. Também, há o documento de Formação Geral desenvolvido pelo governo estadual, disponível no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Goulart; Moimaz, 2021).

Estas ações fizeram com que o Estado de São Paulo fosse pioneiro nas alterações estabelecidas pela Lei n. 13.415/2017. À medida que as comunidades escolares continuam a se reorganizar, o governo de São Paulo avança na implementação do Novo Ensino Médio (NEM): um currículo escolar simplificado, os programas Novotec e Inova Educação, e a expansão do Programa Ensino Integral (ainda limitado a poucos). O governo paulista argumenta que a rápida implementação das reformas é uma estratégia eficaz para combater a evasão escolar durante a pandemia (Goulart; Cássio, 2021).

A análise revela que a implementação da Reforma do Ensino Médio em São Paulo ocorreu em um contexto de incerteza e falta de definições claras quanto aos itinerários formativos e à Base Nacional Comum Curricular. A estrutura do Currículo Paulista para o Ensino Médio se expandiu por diversos documentos complementares, publicados em agosto de 2020, visando estabelecer normas e diretrizes para redes estadual, privada e municipal. Embora tenha sido uma iniciativa pioneira no contexto das alterações estabelecidas pela Lei n. 13.415/2017, a rápida implementação durante a pandemia levanta questões sobre a profundidade das consultas e discussões necessárias com as comunidades escolares. A justificativa do

governo paulista em acelerar as reformas para combater a evasão escolar pode sugerir uma estratégia pragmática, porém também suscita preocupações sobre a qualidade da implementação e a inclusão de vozes divergentes no processo decisório

2.2 O CURRÍCULO PAULISTA – A ESTRUTURA

O Currículo Paulista, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é um documento formulado por “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” (São Paulo, 2020, p. 9).

Publicado o segundo volume do Currículo Paulista (São Paulo, 2020), o documento estabelece e esclarece aos profissionais da educação que lecionam em municípios paulistas, as competências e habilidades básicas que acarretarão o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes do estado de São Paulo do Ensino Médio, enfatizando a formação integral na visão do desenvolvimento humano. No currículo é possível encontrar informações que norteiam as escolas em âmbito estadual a organizarem tanto tempos e espaços, como também as práticas pedagógicas e gestão que sejam condizentes com a aprendizagem que é garantida aos estudantes.

Entretanto, Santos Júnior e Neira (2016) apontam que a educação centrada no desenvolvimento de competências tem um caráter essencialmente instrumental, focado na avaliação de desempenho. Isso faz com que os conteúdos sejam reduzidos a habilidades mensuráveis. Os autores também advertem que esse tipo de ensino, que enfatiza competências e habilidades, exige a criação e repetição de situações-problema artificiais, desprovidas de um olhar crítico.

Além de estabelecer as competências para a aprendizagem dos estudantes, o currículo atual, conforme a Secretaria de Educação, incorpora aspectos culturais, sociais, econômicos e históricos dos municípios paulistas, visando promover o desenvolvimento integral dos estudantes (Pereira; Fonseca; Linhalis, 2023).

Para os anos de 2021 a 2023 no Ensino Médio Paulista, a carga horária total seria de 3150 horas ao longo dos três anos (1050 horas por ano), com até 1800 horas dedicadas à BNCC e 1350 horas reservadas para os itinerários formativos. Dos itinerários formativos, 900 horas serão para aprofundamento curricular e 450 horas

para a parte diversificada do programa Inova Educação (Cavalcanti; Carvalho, 2021), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de aulas semanais para 2º e 3º ano do Ensino Médio do estado de São Paulo no período diurno.

Ano	Aulas presenciais	Aula de expansão (síncrona ou remota)	Aulas semanais
2º ano	35	7	42
3º ano	35	5	40

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora (2025).

Dentro desta distribuição, o 2º ano possui: vinte aulas de Formação Geral Básica de forma presencial, duas aulas de Projeto de Vida, uma aula de Tecnologia e Inovação, duas aulas de Língua Inglesa e dez aulas de aprofundamento curricular de maneira presencial; três aulas de Orientação de Estudos, duas aulas de Eletivas e duas aulas do componente de Educação Física, compondo a carga horária do Itinerário Formativo que são ofertadas no contraturno, aos sábados ou pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) (Seduc-SP, 2021).

Já o 3º ano é composto por: dez aulas de Formação Geral Básica de forma presencial, duas aulas de Projeto de Vida, uma aula de Tecnologia e Inovação, duas aulas de Eletivas e vinte aulas de aprofundamento curricular de maneira presencial; três aulas de Orientação de Estudos e duas aulas de Eletivas que são ofertadas no contraturno ou pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Deve-se recordar que o 1º ano possui um total de 35 aulas semanais, todas presenciais e não há aprofundamento curricular, sendo apenas duas aulas de Projeto de Vida, uma de Tecnologia e Inovação e duas aulas de Eletivas (Seduc-SP, 2021).

O Programa ou Projeto Inova Educação visa implementar as diretrizes do Currículo Paulista nas escolas públicas estaduais de São Paulo. As principais alterações promovidas pelo programa incluem mudanças estruturais no modelo pedagógico das escolas, como a redução do tempo das aulas de 50 para 45 minutos, o aumento na quantidade diária de aulas de seis para sete, resultando em um acréscimo de 15 minutos no horário letivo diário, e a introdução de três novas disciplinas na grade curricular: Projeto de Vida, Eletiva, Tecnologia e Inovação, aplicáveis do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Similarmente ao Currículo Paulista, o Programa Inova é uma iniciativa recente, e a única fonte documentada sobre ele está disponível no site oficial do programa,

acessível através da EFAPÉ (Pereira; Fonseca Linhalis, 2023). Entretanto, o nome do Programa não aparece mais no Currículo do ano 2024, porém as disciplinas se mantiveram.

O Programa Inova Educação surgiu como resultado de uma colaboração estabelecida em 2018 entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e o Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de alinhar o currículo paulista com a BNCC (Goulart; Cássio, 2021). Além disso, pode ser visto como um passo inicial na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em São Paulo, introduzindo uma estrutura curricular semanal fixa que, embora não faça parte dos componentes curriculares gerais básicos ou dos itinerários formativos, incorporou 150 horas anuais ao longo de cada um dos três anos do ensino médio (Cássio; Goulart, 2022).

De acordo com a SEE-SP, o Inova Educação direciona seus objetivos para uma abordagem mercadológica, embora se apresente com um discurso voltado para a inovação. Um dos pilares fundamentais desse programa é o projeto de vida, cuja missão é colocar os estudantes no centro do processo educativo, reconhecendo suas identidades, singularidades e potenciais como indivíduos participativos na sociedade, capazes de gerenciar sua própria aprendizagem e planejar seus futuros (São Paulo, 2020).

Esse projeto de vida não apenas posiciona o sujeito como gestor de seu percurso educacional e inserção profissional, mas também o responsabiliza por seus êxitos e dificuldades, enfatizando o mérito pessoal como um fator decisivo e minimizando os impactos dos contextos históricos e sociais (Pereira; Fonseca; Linhalis, 2023).

A disciplina 'Projeto de Vida' já estava integrada às escolas do Programa Ensino Integral (PEI), que foi lançado na rede em 2012. A implementação desse programa contou com a consultoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma organização que tem assessorado diversos estados na implementação do ensino médio em tempo integral, um dos principais focos do PL n. 6.840/2013 e da Lei n. 13.415/2017 (Cássio; Goulart, 2022).

No entanto, uma das principais preocupações é que ele pode criar uma falsa sensação de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual dos estudantes, desconsiderando as desigualdades sociais e econômicas que afetam suas oportunidades. Em um país com altos índices de pobreza e desemprego, muitos

jovens enfrentam barreiras significativas que não podem ser superadas apenas com planejamento e determinação pessoal.

Além disso, a ênfase no mérito pessoal pode levar à culpabilização dos estudantes por suas dificuldades, ignorando os contextos históricos e sociais que influenciam suas trajetórias. Essa abordagem pode aumentar a pressão sobre os jovens, gerando ansiedade e frustração quando não conseguem atingir os objetivos propostos.

Outro ponto de crítica é que o projeto de vida pode estar mais alinhado com uma visão mercadológica da educação, preparando os estudantes para se adequarem às exigências do mercado de trabalho, em vez de promover uma formação integral que considere suas necessidades e aspirações pessoais e sociais. Isso pode resultar em uma educação que prioriza a empregabilidade em detrimento do desenvolvimento crítico e cidadão dos jovens. Portanto, embora o projeto de vida tenha intenções positivas, é fundamental considerar suas limitações e os desafios enfrentados pelos estudantes em contextos de vulnerabilidade social.

2.3 ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO CURRÍCULO PAULISTA

O Currículo do Ensino Médio paulista é dividido em duas partes: a parte comum a todos os estudantes – a Formação Geral Básica – composta pelas quatro áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - e, a parte de Itinerários Formativos – composta pelas mesmas áreas de conhecimento e o acréscimo da Formação Técnica e Profissional - a qual os estudantes poderão escolher (São Paulo, 2020).

Os Itinerários Formativos visam aprofundar os conhecimentos desenvolvidos na Formação Geral Básica, em uma ou mais áreas de interesse, possibilitando a experimentação de práticas educativas relacionadas à realidade em que os estudantes vivenciam, a fim de contribuir para sua formação pessoal, profissional e cidadã. Dessa forma, o estudante atua como protagonista e de forma autônoma, visto que ele optará pelo Itinerário que corresponda a sua área de interesse tanto para sua formação acadêmica continuada e/ou para o mercado de trabalho (São Paulo, 2020).

A ideia de "flexibilização", embora seja frequentemente associada no senso comum à "autonomia, escolha livre, espaço para criatividade e inovação", é importante considerar que também pode implicar em "desregulamentação, precarização e fragilização das proteções contra a concentração de riqueza material e conhecimento, contribuindo para intensificar processos de exclusão e desigualdade social" (Krawczyk; Ferretti, 2017). Sobre esse paradoxo, Pacheco (2000) questiona a viabilidade de se 'flexibilizar o currículo sem discutir o que ensinar', apontando que o modelo de 'diversificação desigual' foca apenas nos resultados mensuráveis, culpando professores e alunos pelas falhas sistêmicas da escola. Dessa forma, o que o Estado de São Paulo apresenta como inovação pode ser lido, na ótica de Pacheco, como uma autonomia controlada que reforça a desigualdade em vez de combatê-la."

A flexibilização desempenhou um papel central na defesa da Reforma do Ensino Médio (REM) e na elaboração do Currículo Paulista do Ensino Médio (CPEM), fundamentando-se na proposta de "educação para o século XXI". Este enfoque visa promover a inovação e preparar os estudantes para o mercado de trabalho contemporâneo, que demanda habilidades adaptáveis diante de profissões cada vez mais dinâmicas e em constante evolução. Assim, ao integrar interesses individuais, coletivos e do setor produtivo, os estudantes são incentivados a alcançar altos desempenhos. É esperado que os trabalhadores estejam prontos para uma adaptação contínua em todos os aspectos da vida, incluindo suas interações profissionais e suas concepções de mundo, comportamento, condutas e valores (Goulart; Moimaz, 2021). Sendo assim, embora promova a ideia de autonomia e inovação, é essencial ponderar sobre os potenciais efeitos adversos.

A flexibilização pode, inadvertidamente, contribuir para a desregulamentação e a precarização do sistema educacional, exacerbando as desigualdades sociais ao permitir que escolas mais privilegiadas ofereçam oportunidades diferenciadas e mais atrativas. Ao vincular a educação diretamente às demandas do mercado de trabalho contemporâneo, há o risco de subordinar a formação integral dos indivíduos a uma lógica utilitarista, relegando aspectos humanísticos e críticos da educação. Portanto, enquanto a flexibilização visa preparar os estudantes para desafios futuros, deve-se cuidar para que não haja intensificação das disparidades sociais e econômicas já existentes, garantindo que todos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade e significativa.

Entre junho e julho de 2021, a rede estadual de ensino de São Paulo implementou um questionário online de "manifestação de interesse", destinado aos 423.874 estudantes do primeiro ano do ensino médio. A pesquisa visava oferecer aos estudantes uma escolha individual entre diferentes itinerários educacionais. Um total de 376.019 estudantes participaram da pesquisa, o que representou 88,7% do público-alvo, abrangendo 3.635 escolas (Cássio; Goulart, 2022).

Os estudantes tinham à disposição uma variedade de itinerários para escolher, divididos em três categorias principais: a) dez itinerários de aprofundamento nas áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), podendo ser combinados dois a dois nos "itinerários integrados"; b) quatro desses itinerários combinados com cursos de qualificação profissional de curta duração (Novotec Expresso); c) 21 cursos profissionalizantes de 900 horas (Novotec Integrado). Os estudantes tinham que selecionar pelo menos seis itinerários de aprofundamento do primeiro grupo, indicando sua ordem de preferência. A escolha entre os 25 itinerários profissionalizantes restantes seria opcional.

Quadro 2 – Itinerários Formativos de aprofundamento nas áreas de conhecimento e Itinerários integrados ofertados no ano de 2021.

Área de conhecimento	Itinerário Formativo
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Superar desafios é de humanas
Linguagens e suas Tecnologias	#SeLiganaMídia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciência em Ação!
Matemática e suas Tecnologias	Matemática Conectada
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias	Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	A cultura do solo: do campo à cidade
Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica
Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Corpo, saúde e linguagens
Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Start! Hora do desafio!
Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Meu papel no desenvolvimento sustentável

Fonte: Seduc-SP, 2021b, p.6-7.

Além das possibilidades acima, a SEDUC também ofertou uma opção de Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Liderança e Cidadania. Tal itinerário não esteve atribuído na manifestação de interesse aos estudantes, porém ele poderia ser ofertado. Isso quer dizer que a escola que oferecesse a área de conhecimento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas teria mais uma opção para apresentar aos estudantes (Seduc-SP, 2021b).

Cada aprofundamento curricular é composto por 6 Unidades Curriculares (UC), cada uma com 10 semanas de aulas e 150 horas de carga horária. No 2º ano, o estudante cursa uma UC por semestre, e no 3º ano, duas UC por semestre. As UC são independentes, permitindo que o estudante mude de aprofundamento ao final de cada semestre, conforme disponibilidade de vagas. Caso um estudante abandone o curso e retorne no futuro, ele não precisa repetir as UC já concluídas. Isso facilita a adaptação dos estudantes às suas mudanças de interesses e planos acadêmicos.

As Unidades Curriculares são compostas por um conjunto de componentes curriculares. Esses componentes seriam designados a professores da rede, conforme a formação e qualificações necessárias para o desempenho de cada um desses componentes curriculares. Embora esses componentes sejam novos, eles se baseiam em conhecimentos que os professores já possuem, adquiridos durante suas respectivas formações acadêmicas. Quando se diz que “teriam” é que na teoria, de fato isso se torna imprescindível, mas na prática é diferente.

Os estudantes também têm à disposição os Itinerários Formativos de Área do Conhecimento com Novotec Expresso. Nesse modelo, eles cursam 4 unidades curriculares das áreas de aprofundamento do conhecimento e 2 unidades curriculares voltadas para a qualificação profissional através do Novotec Expresso. Para o ano de 2022, foram desenvolvidas quatro propostas de Itinerários Formativos com Novotec Expresso em colaboração com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico e o Centro Paula Souza:

1. Área de Linguagens e suas Tecnologias – #SeLigaNaMídia + Novotec Expresso;
2. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar Desafios é de Humanas + Novotec Expresso;
3. Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciência em Ação!
+ Novotec Expresso;
4. Área de Matemática e suas Tecnologias – Matemática Conectada + Novotec Expresso (Seduc-SP, 2021b, p. 11).

Esses itinerários podem ser oferecidos nas turmas do ensino diurno, noturno e nas PEIs de 7h e 9h. Os cursos de qualificação profissional do Novotec Expresso são integrados aos itinerários formativos, garantindo uma conexão prática e pedagógica com as demais unidades curriculares e preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

Os professores da rede estadual serão responsáveis por todos os componentes curriculares dessas turmas, incluindo as unidades do Novotec Expresso. Eles ministrarão aulas tanto da formação geral quanto das áreas do conhecimento e colaborarão com os professores das escolas técnicas nas unidades de qualificação profissional.

Entretanto, Goulart e Cássio (2021) apontam que a concepção de educação profissional do Novotec coincide com a concepção mais geral de desprofissionalização docente da reforma do Ensino Médio. Eles destacam que o Novotec, parte do Novo Ensino Médio (NEM) em São Paulo, impõe aos professores uma carga de trabalho significativamente aumentada. Em vez de ministrarem um ou dois programas num mesmo ano letivo, os professores serão obrigados a trabalhar com quatro, cinco ou mais programas simultaneamente, o que os autores chamam de "currículo gourmetizado" da Seduc-SP.

O termo "currículo gourmetizado" refere-se a um currículo excessivamente complexo e diversificado, que demanda dos professores uma maior quantidade de preparações e planejamentos para diferentes programas ao mesmo tempo. Apesar desse aumento de responsabilidades e desafios, não há melhorias nas condições de trabalho, estrutura da carreira ou aumento salarial para os docentes. Isso significa que os professores enfrentam maiores exigências e pressões sem a devida compensação ou suporte, o que caracteriza um processo de desprofissionalização. Ou seja, a reforma contribui para a deterioração das condições profissionais dos docentes, exigindo mais trabalho e esforço sem oferecer as condições necessárias para a realização dessas tarefas de maneira adequada.

Ademais, Goulart; Moimaz (2021) ressaltam sobre o notório saber. A regulamentação profissional por meio do reconhecimento do notório saber permite que indivíduos sejam considerados aptos para ensinar com base em sua experiência ou conhecimento prático, sem a necessidade de uma formação acadêmica formal específica. Essa abordagem representa uma mudança significativa em relação às exigências tradicionais do magistério, que geralmente exigem titulação formal.

Essa mudança, juntamente com outros elementos da reforma do Ensino Médio, contribui para a precarização do trabalho docente. Permitir que pessoas sem titulação formal atuem como professores pode desvalorizar a carreira docente e comprometer a qualidade da educação, ao contratar profissionais potencialmente menos qualificados.

Além disso, orientar o trabalho docente pela aprendizagem por competências, que enfatiza habilidades práticas, pode simplificar o currículo e exigir que os professores adaptem suas metodologias frequentemente, muitas vezes sem o devido suporte ou formação continuada. O destaque às competências socioemocionais, por sua vez, aumenta a responsabilidade dos professores, que precisam incorporar essas competências em suas práticas pedagógicas, frequentemente sem treinamento ou suporte adequados.

A determinação dos mesmos eixos estruturantes para todas as áreas do conhecimento também implica em um currículo padronizado, que pode não considerar as especificidades de cada disciplina e a diversidade dos contextos escolares, limitando a autonomia dos professores e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades e interesses dos estudantes. Esses elementos, combinados, sugerem um processo de precarização do trabalho docente ao aumentar as responsabilidades e exigências sobre os professores, sem proporcionar as condições adequadas para que estes desempenhem suas funções de forma eficaz. A falta de valorização profissional, a exigência de novas competências sem o devido suporte, e a padronização curricular contribuem para a desvalorização da profissão e para a deterioração das condições de trabalho dos docentes.

O Novotec Integrado representa a implementação dos itinerários formativos técnicos. Em 2021, foram disponibilizadas 21 opções de itinerários técnicos, como Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Design Gráfico, entre outros. Todos os cursos técnicos têm uma carga de 1.200 horas e seguem os padrões de qualidade e legislação do Centro Paula Souza, sendo oferecidos nas turmas do ensino diurno e nas PEIs de 7h e 9h.

É crucial destacar que a implementação dos itinerários de formação técnica e de qualificação profissional está sujeita à adesão das escolas. Portanto, somente as instituições que optarem por essa alternativa poderão oferecer esses itinerários. Além disso, a disponibilidade desses programas será limitada às localidades onde a Secretaria de Desenvolvimento Econômico puder oferecer suporte (Seduc-SP, 2021).

Ou seja, escolas que não possuem estrutura e que se localizam nas áreas periféricas saem prejudicadas.

A realização da manifestação de interesse dos estudantes ocorreu durante o período da pandemia, um fato destacado pelo governo de São Paulo como um marco na implementação da reforma do ensino médio, conforme apresentado à imprensa no início de 2022.

É importante ressaltar que o site oficial do Novo Ensino Médio com a matriz curricular dos itinerários e os detalhamentos destes só foram divulgados após o fim da consulta online. No período de preenchimento do formulário, os estudantes contavam com uma descrição sintetizada de três linhas e uma ementa geral de leitura não obrigatória de cada itinerário. O documento somava 72 páginas com extensas leituras pouco atrativas. Para os professores e gestores, foram realizadas lives sobre a elaboração e implementação, porém com comentários desativados para eventuais dúvidas (Cássio; Goulart, 2022).

Conforme Cássio e Goulart (2022) mencionam, a metodologia da Seduc - SP para escolha dos itinerários apresenta dois pontos críticos: primeiro, a realização de enquête online durante a pandemia, utilizando um instrumento extenso que listava 35 itinerários formativos, cada um com uma ementa que os estudantes precisavam compreender; segundo, a exigência de que os estudantes escolhessem um número grande de itinerários (mínimo de seis, podendo chegar a 35 opções), mesmo que só pudessem cursar um.

No início de junho de 2021, a Seduc-SP estabeleceu um cronograma onde as escolas deveriam decidir até agosto quais itinerários seriam oferecidos em 2022, baseando-se em orientações detalhadas fornecidas pela secretaria.

Cada escola deveria decidir quais itinerários formativos oferecer, considerando o número de turmas de Ensino Médio. Todas as escolas deveriam oferecer no mínimo duas opções de aprofundamento curricular, com todas as áreas do conhecimento representadas, tanto no turno diurno quanto no noturno. Mesmo as escolas pequenas deveriam ofertar pelo menos dois itinerários, com possibilidade de oferta adicional se houvesse demanda e capacidade. Os supervisores do Ensino Médio de cada diretoria de ensino seriam responsáveis por identificar essas escolas e elaborar um plano para oferta dos itinerários. A Seduc - SP apresentou modelos de implementação possíveis para discussão com as escolas, incluindo uso de tecnologia e turmas multisseriadas. Este processo visava atender aos interesses dos estudantes

dentro das possibilidades de cada escola, garantindo uma oferta diversificada de itinerários formativos (Cássio; Goulart, 2022).

Após o término da consulta, a Seduc - SP divulgou ementas detalhadas dos itinerários, destacando que, caso as escolas desejem oferecer um segundo itinerário de humanidades, devem primeiro dialogar com os estudantes que irão cursá-lo. O Novo Ensino Médio permite que unidades escolares, diretorias de ensino e organizações da sociedade civil desenvolvam propostas de itinerários formativos. No caso específico mencionado, o “Instituto Politize!”, que é uma organização da sociedade civil especializada em programas educacionais políticos alinhados a pensamentos liberais e iniciativas educacionais empresariais, foi responsável pela construção desse itinerário adicional.

Essa abordagem na implementação do Novo Ensino Médio, embora tenha procurado incluir a voz dos estudantes na escolha dos itinerários, encontrou desafios significativos na clareza e na acessibilidade das informações apresentadas durante o processo de consulta. A necessidade de um maior detalhamento e transparência nas etapas preliminares foi um ponto de crítica, assim como a carga cognitiva imposta aos estudantes, ao exigir que compreendessem e fizessem as suas escolhas entre muitas opções sem um suporte adequado.

Nos anos de 2022 e 2023, muitos estudantes escolheram disciplinas sem compreendê-las adequadamente, mesmo após receberem orientações. Quando questionados sobre suas escolhas, não conseguiam justificá-las e muitos nem se lembravam das disciplinas que haviam selecionado (Giordano, 2023). A Seduc-SP ainda não esclareceu por que as escolas da rede estadual foram restritas de adaptar os itinerários formativos enquanto uma organização privada teve permissão para incluir um itinerário adicional nas ementas oficiais.

No ano de 2023, houve uma reorganização curricular que seria aplicada no ano de 2024. Com a Resolução SEDUC nº 52, de 16 de novembro de 2023, mantém-se a estrutura de Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, porém este passa a ter “uma parte comum aos estudantes do Ensino Médio de acordo com o turno e tipo de ensino, denominada de ‘Itinerário Formativo Global’, e outra que depende da escolha dos estudantes, denominada ‘Itinerário Formativo de Aprofundamento’” (Seduc - SP, 2023, p. 1).

A distribuição de carga horária também sofreu alteração, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Carga horária dos três anos do Ensino Médio de tempo parcial (diurno).

Série	Formação Geral Básica	Itinerários Formativos
1º ano	810h	240h
2º ano	570h	480h
3º ano	420h	630h

Fonte: Desenvolvido pela autora (2025).

Para o período noturno, os estudantes passaram a ter aulas no contraturno incluindo a expansão da carga horária para 3.000 horas. Essas aulas de expansão são constituídas por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo. Dessa forma, o período noturno tem 25 aulas presenciais no turno, com 5 aulas diárias e aulas em expansão no contraturno, conforme apresentado no Quadro 4 (Seduc - SP, 2021).

Quadro 4 – Distribuição de aulas por ano do Ensino Médio no período noturno.

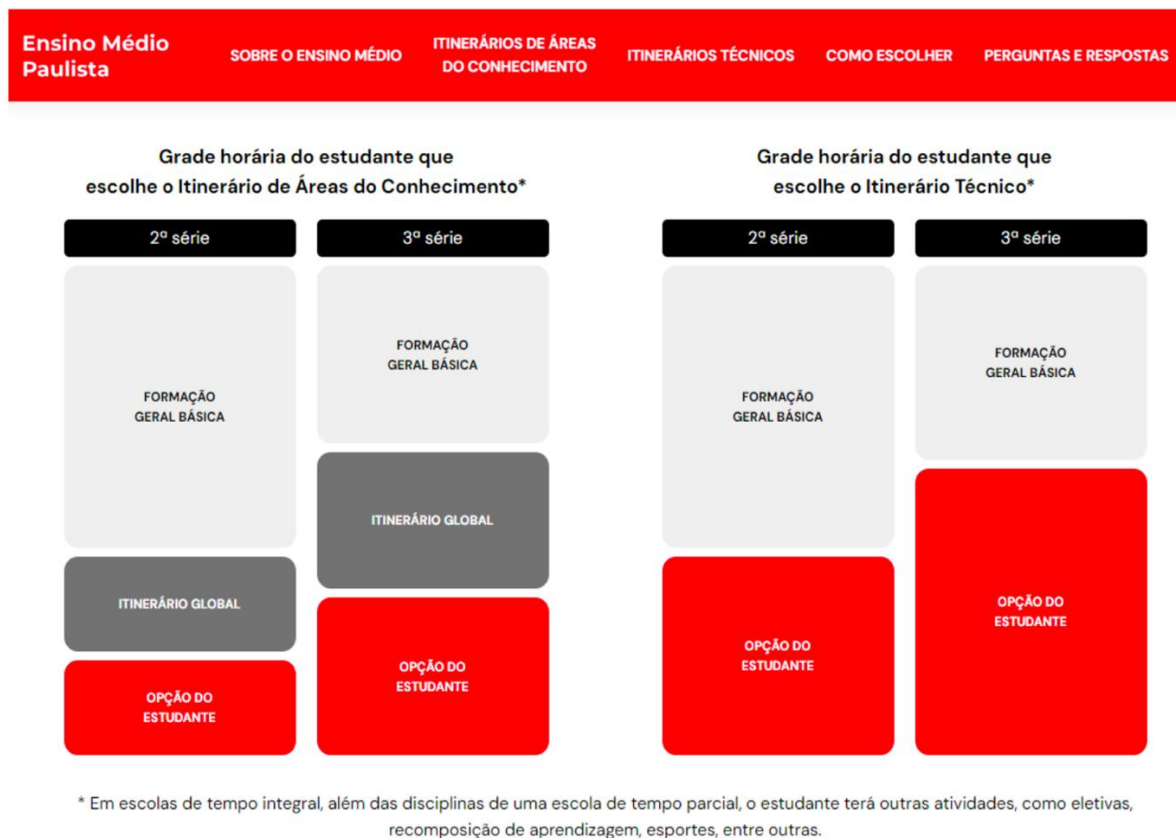
Ano	Aulas semanais	Aula presencial	Aula em expansão (contraturno)	FGB (horas)	IF (horas)	CH
1º ano	33	25	8	810 h	180 h	990 h
2º ano	34	25	9	570 h	450 h	1020 h
3º ano	33	25	8	420 h	570 h	990 h

Fonte: Desenvolvido pela autora (2025).

Sobre os Itinerários Formativos, estes passam a ser ofertados apenas de forma integrada, além da formação técnica profissional: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (LGGCHS); e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Matemática (CNT-MAT).

De acordo com a Resolução nº 52 de 2023, no processo de seleção, todas as escolas devem oferecer dois Itinerários Formativos em Áreas de Conhecimento, além do Itinerário Formativo Técnico, caso este esteja disponível na unidade escolar. Em casos excepcionais, se não houver interesse suficiente entre os estudantes para formar duas turmas de um dos itinerários formativos, a escola pode oferecer apenas um itinerário, considerando os interesses dos estudantes e as capacidades estruturais e de recursos da instituição (Seduc-SP, 2021).

Figura 5 – Grade horária dos itinerários acadêmicos e dos itinerários técnicos do 2º e 3º ano.



Fonte: Site do Ensino Médio Paulista, 2024.

O aluno do 2º ano tem treze disciplinas na Formação Geral Básica, três disciplinas de Itinerário Global (Educação Financeira; Redação e Leitura; Projeto de Vida) e três disciplinas que compõe os Itinerários Formativos. No ano de 2023, o site apresentou as seguintes áreas e suas respectivas disciplinas: Linguagens e Ciências Humanas e Sociais: Mídias Digitais; Liderança; Geopolítica; ou Ciências da Natureza e Matemática: Empreendedorismo; Robótica; Tecnologia/Programação.

Já para o 3º ano, o estudante tem doze disciplinas na Formação Geral Básica, quatro disciplinas de Itinerário Global (Educação Financeira, Redação e Leitura, Projeto de Vida, Aceleração para Vestibular) e dez disciplinas dentro da área de conhecimento optada. São elas: Linguagens e Ciências Humanas e Sociais: Mídias Digitais, Liderança, Geopolítica, Oratória e Argumentação, Filosofia e Sociedade Moderna; ou Ciências da Natureza e Matemática: Tecnologia/Programação, Empreendedorismo, Robótica, Biotecnologia, Química Aplicada.

Nos Itinerários Técnicos são ofertados: Administração, Agronegócio, Ciências de Dados, Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Farmácia,

Hospedagem, Logística e Vendas. Ademais, também são disponibilizados cursos de parceria com o SENAI que variam de acordo com a região e unidade de ensino.

3 DESVENDANDO A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Neste capítulo serão apresentados os encaminhamentos metodológicos, os resultados e a discussão da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A metodologia adotada neste estudo combina diferentes abordagens para garantir uma análise abrangente e detalhada do tema em questão. Assim, as estratégias metodológicas incluem pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas nas escolas selecionadas.

Conceitualmente, a metodologia contempla ação primordial para execução de pesquisa, sendo responsável por determinar e explicar todos os caminhos utilizados bem como, as ferramentas e instrumentos selecionados para a coleta de dados e, com isso, viabilizar a apresentação de informações contundentes voltadas a compreensão da realidade sobre a temática abordada e assim, respaldar sugestões futuras a fim de resolver e/ou melhorar as lacunas observadas em determinado campo do conhecimento (Flick, 2009).

Desse modo, os procedimentos utilizados caracterizam a presente pesquisa como sendo de natureza qualitativa. Previamente a pesquisa em campo, configurada pela realização das entrevistas, foi realizado um levantamento teórico em bases de dados que combinou estratégia de busca incluindo os seguintes descritores: “Novo Ensino Médio”, “Itinerários formativos” e “educação no estado de São Paulo”, para identificação de potenciais livros, artigos e fontes bibliográficas úteis para respaldar a fundamentação teórica e conhecimento do estado da arte atual sobre o tema.

Para pesquisa de campo, participaram da pesquisa estudantes 2º e 3º ano do Ensino Médio, devidamente matriculados em uma das três escolas selecionadas. Para serem incluídos os participantes deveriam atender aos seguintes critérios: i) estar inserido na rede estadual de ensino e ser aluno devidamente matriculado na 2ª e 3ª; ii) aceite em participação na pesquisa dos responsáveis – em casos de alunos menores de idade; e iii) participarem da entrevista proposta.

Assim, em cada uma das escolas selecionadas foram entrevistados dois estudantes do 2º ano e três estudantes do 2º ano, totalizando seis estudantes do 2º ano e nove estudantes do 3º ano.

Por ter incluído estudantes menores de idade, todos os respectivos responsáveis foram informados sobre os procedimentos e objetivos do estudo e, após concordarem foram convidados a assinar um termo de assentimento, consentindo a participação de seus filhos na pesquisa e assegurando os direitos de privacidade, quando só então, os estudantes passaram a fazer parte efetivamente do estudo.

Ademais, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP – Campus de Franca, tendo sido aprovado sob parecer: 6.783.019. As ações empregadas obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, de acordo com a resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF, não oferecendo riscos e/ou quaisquer desconfortos aos participantes.

Para execução da pesquisa foram selecionadas três escolas da rede estadual de ensino na cidade de Franca – SP, localizada na região nordeste do estado.

Cada uma das escolas selecionadas possui uma modalidade de funcionamento, sendo: uma escola do período diurno, uma escola do período noturno e outra do Programa de Ensino Integral (PEI). Todas as escolas estavam localizadas em regiões periféricas do município.

Inicialmente, foi realizada uma visita nas escolas para obtenção de autorização dos gestores sobre a realização da pesquisa e coleta de informações referentes à organização logística e pedagógica, incluindo a identificação de horários flexíveis para execução da coleta de dados. Este contato inicial foi realizado diretamente com a equipe gestora, sendo neste momento apresentados todos os objetivos e procedimentos do estudo, seguido do convite para participação na pesquisa. Após o aceite da equipe, foi elaborado um cronograma de datas e horários para coletas de dados, de acordo com organização que não prejudicasse as atividades da escola. Em acordo aos aspectos éticos já mencionados, todos os dados pessoais dos participantes foram preservados, assegurando a estes o direito à privacidade, tendo a identidade totalmente omitida. Apenas dados gerais foram utilizados exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na segunda visita às escolas, foram realizadas as entrevistas com os estudantes selecionados pela própria equipe pedagógica.

As coletas de dados ocorreram no 2º semestre/2024 e todos os procedimentos foram realizados pela pesquisadora principal. A entrevista realizada continha um roteiro semiestruturado. No início, as primeiras perguntas eram sobre as informações gerais do participante, incluindo idade, com quem mora e se trabalha. Em seguida, no que se refere ao itinerário formativo, as seguintes perguntas constituíam a entrevista: 1) Quais são suas intenções após terminar o Ensino Médio? 2) A sua escola oferece suporte para os seus planos futuros? 3) Quanto as suas incertezas, você acha que a escola poderia ajudar de alguma forma? 4) Você faz qual itinerário formativo? 5) Sobre o itinerário escolhido, o que motivou a sua escolha? 6) O itinerário formativo tem atendido às suas expectativas? 7) Como foi conduzida pela escola, a oferta dos itinerários? Houve alguma explicação a respeito? 8) Você está seguindo exatamente o que escolheu? 9) Você sabe o objetivo dos itinerários formativos? 10) A escola possui devida estrutura para oferta dos itinerários? 11) As aulas ofertadas hoje, são suficientes ao seu aprendizado? 12) O seu itinerário tem relação com o seu projeto de vida futuro?

3.2 INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS ANALISADAS

A seguir são demonstrados o perfil e as informações das escolas incluídas na pesquisa. Em respeito às questões éticas e de anonimato, as escolas serão intituladas como 1, 2 e 3.

3.2.1 Escola 1

A escola 1 situa-se na região periférica sul da cidade, sendo considerada uma área de risco, pois os professores e funcionários que atuam na instituição recebem o Adicional de Local de Exercícios (ALE). A escola integra o PEI com carga horária de 7 horas e oferece ensino aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para 422 estudantes. Deste número, 70 vagas são destinadas ao Ensino Médio.

Sobre sua estrutura, a escola possui 11 salas de aula, uma sala de leitura, uma quadra coberta, um laboratório de Ciências, Física e Biologia, dois laboratórios de Informática, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, um banheiro adaptado

para pessoa com deficiência e, três banheiros para estudantes regulares, além de seis dependências administrativas, dois espaços livres e uma sala para docência. No momento da pesquisa, a escola passava por uma reforma para adequações e melhoramento.

A instituição oferece internet gratuita, possui 30 computadores e 44 tablets para uso dos estudantes durante as aulas, 13 aparelhos de televisão, três projetores multimídia, além de aparelhos administrativos (sete computadores, seis impressoras, quatro scanners e um celular).

Sobre os Itinerários Formativos, em 2024 eram ofertadas as seguintes opções: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Além disso, as seguintes disciplinas eram ofertadas: Tecnologia e robótica, Biotecnologia, Empreendedorismo, Química aplicada, Arte e mídias digitais, Geopolítica, Liderança, Oratória e Filosofia, e Sociedade moderna.

3.2.2 Escola 2

A escola 2 está situada na região periférica norte da cidade. Nesta unidade escolar, há duas modalidades de ensino: i) regular, no período noturno e; ii) Programa de Educação Integral, que se inicia no período vespertino e se estende até o noturno com carga horária de 7 horas. A instituição atende 568 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deste número, 196 são do Ensino Médio. A escola possui 16 estudantes do Novotec.

Sobre a estrutura, a escola possui 14 salas de aula, uma sala de atividades, uma sala de leitura, uma quadra coberta, um laboratório de Informática, dois banheiros adaptados para pessoas com deficiência, cinco banheiros para estudantes regulares, três banheiros para funcionários, dois vestiários para estudantes, seis dependências administrativas e uma sala para docência. Além disso, oferta internet gratuita, possui 36 aparelhos de computadores e 69 tablets destinados ao uso dos estudantes. Conta com um aparelho de DVD, quatro aparelhos de som, 14 aparelhos de televisão, uma máquina fotográfica e 13 aparelhos multimídia. A administração também possui 19 aparelhos de computadores, 2 impressoras e 10 impressoras multifuncionais.

Sobre os Itinerários Formativos, em 2024 eram ofertadas as seguintes opções: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da

natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Além disso, as seguintes disciplinas eram ofertadas: Tecnologia e robótica, Biotecnologia, Empreendedorismo, Química aplicada, Arte e mídias digitais, Geopolítica, Liderança, Oratória e Filosofia e, Sociedade moderna.

3.2.3 Escola 3

A escola 3 está localizada na região oeste da cidade. Na referida unidade escolar são ofertadas as modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio regular. Atualmente a escola conta com um total de 1250 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio regularmente matriculados, e destes, 758 estão matriculados no Ensino Médio. Além disso, a instituição conta com 78 professores e 21 funcionários.

Quanto a infraestrutura, a escola conta com internet gratuita, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 quadra de esportes, diretoria, sala dos professores, 1 sala de apoio para atendimento especial, além de TV, retroprojetores e impressoras.

Sobre os Itinerários Formativos, em 2024 eram ofertadas as seguintes opções: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional. Além disso, as seguintes disciplinas eram ofertadas: e robótica, Biotecnologia, Empreendedorismo, Química aplicada, Arte e mídias digitais, Geopolítica, Liderança, Oratória e Filosofia e, Sociedade moderna.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesta seção serão apresentadas as opiniões dos estudantes, a partir de suas experiências particulares vivenciadas com o Novo Ensino Médio, seguidas por discussão com embasamento literário e análise dos dados obtidos.

3.3.1 Perspectivas dos estudantes sobre o Novo Ensino Médio

No total, 15 participantes foram entrevistados. As informações resumidas sobre o perfil dos estudantes do 2º ano (n=6) e 3º ano (n=9) analisados, são apresentadas no Quadro 5, abaixo. Nota-se que as escolas ofertaram o itinerário

escolhido pela maioria dos estudantes, de modo que os estudantes que optaram por outro itinerário tiveram que aderir à escolha da maioria.

Quadro 5 - Perfil dos estudantes incluídos na pesquisa.

Participante	Escola	Ano	Idade	Com quem mora?	Possui filhos?	Atualmente você trabalha?	Você julga que a escola oferece suporte para as escolhas do futuro?	Opção de IF
P1	1	2º	16	Mora com a mãe	Não	9h às 15 h (restaurante)	Não	Exatas
P2	1	2º	17	Pai, mãe e três irmãos	Não	6h às 13 h (padaria), Faz hora extra – 15h as 18h	Não	Exatas
P3	2	2º	17	Pai, mãe e três irmãos	Não	Não	Não soube responder	Exatas
P4	2	2º	16	Pai e mãe	Não	Ajudante de serralheiro 7h às 11h	Em partes	Exatas
P5	3	2º	16	Mãe e dois irmãos	Não	Não	Sim	Exatas
P6	3	2º	17	Pai, mãe e um irmão	Não	Não	Em partes	Exatas
P7	1	3º	17	Pai, mãe e 2 irmãos	Não	Fábrica de roupas 7h20 às 14h20	Não muito, mas sim	Humanas
P8	1	3º	18	Pai, mãe e irmã	Não	Não	Em grande parte	Humanas
P9	1	3º	18	Mãe e irmãs	Não	Jovem aprendiz na Flormel 8h às 15h	Não.	Humanas
P10	2	3º	17	Avó e irmão	Não	Caixa em pizzeria 17h às 23h	Oferece	Não soube responder
P11	2	3º	18	Pai e mãe	Não	Não	Em partes	Exatas (não tinha certeza)
P12	2	3º	18	Pai, mãe e irmãos	Não	Buffet finais de semana	Não	Não soube responder
P13	3	3º	18	Pai, mãe e irmã	Não	Salão de beleza 13h30 às 20h	Não soube responder	Exatas
P14	3	3º	18	Com a irmã	Não	Não	Sim	Não soube responder
P15	3	3º	17	Mãe	Não	Não	Parcialmente, não muito	Humanas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025). Legenda: P= participante; IF – itinerário formativo selecionado.

Obs: respostas inseridas exatamente como foram respondidas pelos participantes.

A análise do perfil dos quinze estudantes participantes da pesquisa revela um conjunto de características que evidenciam tanto a diversidade de contextos familiares quanto os desafios enfrentados durante o percurso escolar. Os alunos encontram-se majoritariamente na faixa etária de 16 a 18 anos, distribuídos entre o 2º e o 3º ano do ensino médio, vivendo, em sua maioria, com pais ou responsáveis. Não houve registro de participantes com filhos, indicando que, apesar de possíveis responsabilidades domésticas, não há a presença de demandas parentais que poderiam impactar ainda mais o tempo e os recursos disponíveis para a vida escolar.

Um aspecto que chama atenção é a significativa parcela de estudantes que concilia estudo e trabalho. Dos quinze participantes, nove exercem atividades laborais, muitas delas marcadas por longas jornadas, horários noturnos ou períodos que se estendem por manhã e tarde. Trabalhos em padaria, restaurante, pizzaria, fábrica de roupas, salão de beleza, buffet e cargos administrativos como jovem aprendiz, ilustram a variedade de funções exercidas. Tal realidade reforça a presença da dupla jornada, que tende a reduzir o tempo dedicado aos estudos, ao descanso e ao planejamento do futuro, configurando um fator potencial de desigualdade no processo de escolha profissional.

As condições de trabalho apresentadas parecem dialogar com a percepção dos estudantes sobre o suporte oferecido pela escola para decisões relacionadas ao futuro acadêmico e profissional. A maioria relata que a instituição não fornece apoio suficiente, ou o faz apenas parcialmente. Somente três participantes afirmam receber esse tipo de orientação de forma clara e consistente. Essa ausência de suporte torna-se especialmente problemática considerando que muitos alunos dispõem de pouco tempo e poucos recursos para buscar orientação fora do ambiente escolar. Assim, a escola, enquanto instituição social formadora, deixa de ocupar um espaço estratégico na construção dos projetos de vida desses jovens.

No que diz respeito às escolhas de áreas de interesse para cursar o(os) itinerários formativos, observa-se uma predominância da preferência por cursos da área de Exatas, mencionados por oito estudantes. Quatro manifestaram interesse pelas Humanas, enquanto três não souberam indicar uma opção. Essa parcela de indecisão, que corresponde a 20% dos participantes, é um dado expressivo e reforça a necessidade de maior orientação sobre os itinerários formativos que favoreçam a reflexão sobre aptidões, expectativas e possibilidades futuras para o ingresso em cursos superiores ou técnicos, ou ainda para a inserção no mercado de trabalho. A

indecisão aparece, inclusive, entre alunos do 3º ano, etapa em que a proximidade com o término do Ensino Médio intensifica a pressão por escolhas assertivas.

Ao considerar as três escolas participantes, percebem-se nuances específicas. A Escola 1 apresenta maior concentração de estudantes trabalhadores e menor percepção positiva sobre o suporte escolar. Na Escola 2, as respostas oscilam entre “em partes” e “não souberam responder”, sugerindo carência de clareza nas ações institucionais voltadas para as escolhas e para o futuro dos alunos. Já na Escola 3 há um equilíbrio maior entre as percepções, embora ainda prevaleçam impressões de insuficiência ou parcialidade no apoio oferecido.

De modo geral, os dados evidenciam que os estudantes lidam com um contexto que combina expectativas sociais de escolha profissional com condições materiais que nem sempre favorecem esse processo. A prevalência de trabalho precoce, associada à percepção limitada de suporte escolar, indica a necessidade de que a escola e as políticas públicas de juventude não têm sido eficazes no sentido de auxiliar os jovens nas suas escolhas e nem oferecer uma educação capaz de proporcionar autonomia aos estudantes do ensino médio.

Em síntese, o quadro acima revela que, embora os estudantes apresentem trajetórias familiares relativamente estáveis, o cotidiano escolar e laboral impõe desafios que influenciam diretamente suas decisões e percepções sobre o futuro. A escola, nesse contexto, emerge como espaço central que precisa ampliar seu papel formativo, especialmente no que se refere à orientação e preparação para as escolhas acadêmicas e profissionais.

A segunda parte das entrevistas foi constituída de perguntas voltadas especificamente aos itinerários formativos ofertados e a visão dos estudantes com relação a estes.

Dos seis participantes entrevistados do 2º ano, quando questionados sobre as suas pretensões após o Ensino Médio, apenas um participante demonstrou ainda não ter ideia sobre o que fazer, ao passo que os outros cinco demonstraram claro direcionamento para a área profissional na qual pretendem seguir. Por sua vez, dos nove participantes entrevistados no 3º ano, todos já indicaram saber o que querem fazer após concluir o Ensino Médio, apontando que a maioria dos estudantes tanto do 2º quanto do 3º ano afirma ter clareza sobre o que pretende fazer após o ensino médio. No entanto, a simples existência de um possível direcionamento profissional declarado não implica necessariamente maturidade vocacional, autonomia de escolha

ou compreensão real das possibilidades existentes.

Sobre isso, parece ser comum que estudantes do Ensino Médio não saibam qual caminho seguir após concluir essa etapa de estudos, se mostrando inseguros e com dúvidas sobre o futuro. Alguns fatores podem explicar esses resultados, relativos à maioria dos jovens entrevistados apesar da pouca idade, já demonstrarem a carreira profissional de interesse. Assim, tratam-se dos dois últimos anos escolares e naturalmente a pressão social de familiares, amigos e professores é maior, fazendo com que os estudantes passem a pensar mais sobre os passos futuros e traçar estratégias a respeito dele nesse momento. Contudo, é importante refletir que a tomada de decisão, nem sempre indica que o aluno esteja certo sobre a sua escolha, podendo representar apenas uma resposta sem fundamentação, em consonância à pressão social sofrida nessa fase da vida.

O fato de apenas um estudante do 2º ano se declarar indeciso pode indicar, paradoxalmente, uma ausência de espaço para a dúvida, que deveria ser natural e esperada durante a adolescência. A indecisão, nesse contexto, não é um sinal de imaturidade, mas sim parte essencial do processo de escolha, que demanda experimentação, reflexão e contato com diferentes áreas de conhecimento.

No caso dos estudantes do 3º ano, a unanimidade em relação à definição do futuro pode igualmente indicar que, próximos da conclusão da educação básica, sentem-se compelidos a apresentar um plano, ainda que esse plano não esteja firmemente baseado em vivências educacionais consistentes, mas como apontado acima a pressão social muitas vezes os obrigam a definir algum caminho a seguir. As respostas dos alunos não oferecem elementos suficientes para afirmar que os itinerários formativos ou a disciplina projeto de vida tiveram papel decisivo na construção dessas escolhas. Também não foi possível perceber como chegaram a essas escolhas, que fatores influenciaram esse processo, e se o Ensino médio ampliou ou restringiu as possibilidades visualizadas por eles.

Dentre os estudantes do 2º ano, três trabalhavam e três se dedicavam exclusivamente aos estudos. A aluna que mencionou não saber o que fazer após concluir o Ensino Médio, trabalhava em um restaurante, e citou que talvez pretenda apenas seguir trabalhando como já está: P1 – *“Eu ainda não sei. Mas acho que é só trabalhar mesmo”*. Zonta et al. (2022) objetivou entender as desigualdades educacionais no país, por meio de análise dos determinantes da decisão dos estudantes sobre cursar ou não o Ensino Superior. Os desfechos da pesquisa

demonstraram que o interesse em cursar o Ensino Superior é maior dentre mulheres, brancas e amarelas, com idade inferior a 18 anos e cujas mães possuem Ensino Médio completo. Os autores sugerem que a influência do gênero e idade parecem determinantes relevantes nas escolas públicas, ao passo que nas escolas particulares os determinantes mais relevantes são a renda do domicílio, acesso a internet e escolaridade da mãe. Sobre os planos futuros dos estudantes, o mesmo estudo observou que os seguintes determinantes parecem influenciar na decisão de apenas trabalhar: gênero masculino, morar somente com a mãe, mães que não possuem Ensino Médio completo e falta de acesso à internet. No caso da presente pesquisa, a participante 1 morava apenas com a mãe, sendo possível que a estrutura familiar seja um dos fatores determinantes para as pretensões da estudante sobre os seus planos futuros. Contudo, a falta de outras informações sobre a estrutura e condição familiar, impedem associações e comparações aprofundadas nesse sentido.

Por sua vez, uma aluna que trabalhava em uma padaria mencionou ter facilidade com atividades de culinária e demonstrou interesse em estudar para se especializar e continuar trabalhando na área. Os outros estudantes pretendem fazer cursos nas áreas de perícia, pedagogia, matemática e biologia.

Já dentre os estudantes do 3º ano, cinco trabalhavam e quatro se dedicavam exclusivamente aos estudos. Quanto as pretensões de carreira, um pretende fazer medicina veterinária, três pretendem cursar medicina, um pretende cursar psicologia, um pretende cursar direito, um pretende cursar gastronomia, um pretende cursar pedagogia e um pretende abrir seu próprio negócio. Ao que parece, os alunos que mencionaram interesse em cursar medicina não têm a clara noção da concorrência por vaga nas universidades públicas, e nem que a maior parte dos ingressantes neste curso provém de escolas privadas, fazem cursinhos, cursos de redação entre outros, refletindo na prática, em menores chances para alunos da escola pública. Por outro lado, eles demonstram ter noção de que a família não teria condições de pagar um curso privado, e por isso, já apontam a universidade pública como sua opção. No entanto, ainda prevalece a dúvida se realmente eles já definiram o curso e se preparam para isso, ou se esta intenção existe apenas a nível de sonho, vontade, desejo, e não como projeto de vida propriamente elaborado com base em fundamentações mais robustas. Gracioli (2006, p. 231) explica que para muitos jovens,

o futuro é vislumbrado num cenário de ilusão, sentimentos de esperança,

expectativas de dias melhores, de condições de vida melhor. Mas, também, é percebido com temor, anseio, inquietações e incertezas. É bem possível que, ao se ver nessa encruzilhada entre presente e futuro, entre ser jovem e ser adulto, os jovens adotem estratégias defensivas, procurando ampliar o espaço de experiência, que é o tempo presente.

Dos 15 estudantes entrevistados, apenas dois, sendo um do 2º ano e outro do 3º ano, citaram em suas respostas que estão se preparando e pretendem prestar vestibular para ingressar em uma Universidade Pública. Tal dado demonstra aparente desinteresse/desconhecimento dos estudantes sobre tal possibilidade, sobretudo, porque na região de Franca existem renomadas instituições com oferta de cursos em todas as áreas do conhecimento, incluindo UNESP e UNIFACEF na própria cidade de Franca; USP em Ribeirão Preto; USP e UFSCAR em São Carlos; UFTM em Uberaba; UFU em Uberlândia; UNESP em São José do Rio Preto e Araraquara; dentre outras inúmeras opções em cidades mais distantes.

Outro ponto de análise interessante, contempla o fato de que, dentre os estudantes que trabalhavam, apenas uma menina que trabalhava em uma padaria demonstrou interesse em seguir no ramo da culinária. Todos os outros demonstraram interesse por seguir caminhos distintos daqueles nos quais se encontram trabalhando atualmente, indicando que a atividade atual se dá exclusivamente pelo ganho de renda. Ainda que este não tenha sido o foco da pesquisa, esse dado é interessante por indicar que, dentre os entrevistados, 53,3% (8) trabalhavam para ter sua própria renda e auxiliar com os seus gastos particulares e/ou familiares.

O estudo de Sobral (2019) explica que vários fatores influenciam a tomada de decisões dos estudantes concluintes do Ensino Médio, no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior. Além disso, os resultados do mencionado estudo demonstraram que a intenção dos estudantes é influenciada por crenças, indicando que a capacidade em lidar com as facilidades e dificuldades quanto a cursar ou não uma faculdade, associa-se em primeiro lugar com a pressão social e em segundo lugar com as perspectivas particulares sobre si mesmo. Por fim, o autor conclui que existe correlação entre a influência e a intenção, de modo que, quanto menor for a pressão social maior será o interesse em cursar o Ensino Superior, indicando importância relativa ao sentimento de autonomia dos estudantes no momento de fazer suas escolhas. Em consonância, as análises realizadas na presente pesquisa indicam que as expectativas e pretensões dos estudantes entrevistados parecem sofrer influência do meio no qual eles vivem e isso inclui tanto estrutura familiar quanto o

contexto escolar, de modo que as condições e possibilidades ofertadas pela escola parecem fazer toda a diferença na tomada de tal decisão.

Quando questionados sobre o suporte oferecido pela escola, para auxiliar na tomada de decisão para os planos futuros após a conclusão do Ensino Médio, alguns estudantes responderam que a escola não oferece auxílio nesse sentido; e outros responderam que sim, mas demonstram dúvidas nas suas respostas, conforme se segue: P1 – *“Dá, mas eu não sigo muito. Ai tipo, eles falam de fazer faculdade esses trem, eu não sei se quero fazer”*. P4 – *“Bem, é... De certa forma, sim. Seriam os professores e o jeito deles de ensinar. De certa forma, não. As plataformas”*. De um modo geral, os estudantes do 3º ano demonstram mais maturidade no sentido de compreender com clareza o papel da escola, incluindo seus pontos fortes e fracos ao elaborar respostas mais contundentes seja para elogiar os esforços dos professores, destacar aulas cansativas constituídas exclusivamente por slides ou ainda, falhas na estrutura da escola, como no caso de um bebedouro de água que ficou meses estragado, dificultando o acesso à água próximo à sala de aula. Já os estudantes do 2º ano elaboravam respostas mais vagas no sentido de não conseguirem argumentar suas respostas, fossem para elogiar ou criticar o sistema escolar.

Uma análise mais aprofundada aponta que os depoimentos mostram uma dissonância no suporte escolar. A escola pode estar cumprindo uma formalidade, falar sobre o ensino superior, mas não está sendo efetiva em auxiliar a tomada de decisão. O auxílio, se apresenta genérico e desconectado pois foca praticamente no que deve ser feito (faculdade/universidade), em vez de possibilitar que o aluno descubra quem ele é e o que ele quer; também inconsistente e pessoal, pois depende da boa vontade ou da formação do professor, e não de um plano curricular bem formulado, por fim, é tecnologicamente falho, uma vez que os recursos digitais e as plataformas de aprendizagem não estão cumprindo o seu papel.

Essa situação agrava a incerteza já vista nos itinerários formativos, deixando o estudante sem as ferramentas necessárias para construir seu projeto de vida após o Ensino Médio.

Nesse sentido, a análise do material produzido representado por um total de 15 entrevistas com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, demonstra que a devida motivação de concluintes do Ensino Médio representa atividade fundamental para auxiliar em boas escolhas profissionais já que, diferentes influências interferem nas escolhas dos estudantes, cabendo à escola fornecer subsídios

necessários para fundamentar tais decisões, garantindo que a escolha da vocação seja mais consciente e direcionada para competências e habilidades que melhor se encaixem ao perfil de cada estudante; no entanto, como apontamos acima as políticas de implementação do novo ensino médio e a escola não estão cumprindo aquilo que é previsto na própria legislação. A este respeito, o estudo de Cazatti (2022) cita que o Ensino Médio é exatamente o momento apropriado para que a escola trabalhe as escolhas dos seus estudantes, haja vista que esta é um agente do processo, considerando-se o contexto social e cultural de cada instituição de ensino.

Os dados desta pesquisa evidenciaram que os estudantes têm suas escolhas influenciadas por elementos que lhes são comuns, incluindo estrutura familiar, social, cultural e escolar. Todos os entrevistados moravam com seus familiares, incluindo pai, mãe e irmãos; e apenas um entrevistado morava apenas com uma irmã mais velha. Nota-se que as escolhas profissionais ocorrem a partir de uma rede de interdependência no meio em que vivem, incluindo todos os agentes sociais que integram o seu grupo social. Em outras palavras, tais escolhas ocorrem intrinsecamente à uma estrutura influenciada por aspectos sociais, econômicos e simbólicos, inserido ao grupo de pertencimento de cada um, e por meio deste, buscam manter ocupações sociais e ir além, para a realização de projetos familiares e também de classe. Portanto, as escolhas profissionais refletem expressões das relações sociais.

Há de se concordar que a escolha profissional relaciona-se com diversas variáveis, sendo multifatorial e determinada por fatores de menor e maior influência na tomada de decisão final, sobre a escolha da carreira profissional. Nesse sentido, conforme mencionado, fatores econômicos e sociais constituem importantes pilares de tal escolha, acompanhada de fatores familiares, psicológicos, políticos e educacionais. Adicionalmente, as predisposições dos estudantes, no que diz respeito às suas habilidades e competências, bem como, traços de personalidade, influenciam em escolhas próximas ao atendimento de suas expectativas pessoais e profissionais.

Em consonância, o estudo de Bentes; Ramos e Nogueira (2024) menciona que a falta de devida orientação vocacional pode impactar negativamente em toda a trajetória educacional e profissional de concluintes do Ensino Médio. A pesquisa citada explica que cabe à escola, implementar estratégias e projetos voltados à orientação vocacional dos estudantes, a fim de ordenar interesses e habilidades destes às suas escolhas profissionais, ampliando condições favoráveis a um cenário futuro promissor.

Contudo, as evidências sugerem que as escolas não têm desempenhado papel significativo no que diz respeito ao suporte necessário para estudantes concluintes do Ensino Médio, haja vista que são observadas falhas relacionadas ao entendimento da organização social e suas implicações práticas. Tal lacuna é evidenciada por meio da fala da participante 6 quando questionada sobre a estrutura das aulas: *“P6 - Então, igual você falou, você tiraria algumas aulas dos itinerários formativos e voltava a ter o que era antes. Por exemplo, empreendedorismo no mesmo sentido, biotecnologia podia voltar a ser biologia”*. Nota-se confusão notória por parte da estudante no que diz respeito ao entendimento sobre o Novo Ensino Médio e os seus reais objetivos. Ao que parece, são diversos os motivos que caracterizam a falta de clareza por parte dos alunos, incluindo a falta de comunicação e explicações detalhadas a respeito da reforma, tanto para os alunos, como para suas famílias e professores. Além disso, a falta de preparo inclusive das equipes pedagógicas denota grave falha, impactando em implementação não uniforme dentre as escolas, prejudicadas ainda pela falta de recursos e devido treinamento. Consequentemente, a fala apresentada no trecho acima indica que as falhas são evidentes à aluna, que clama pela volta do sistema anterior, que compreende que o modelo anterior se mostrava mais efetivo e organizado.

Todos os estudantes demonstraram incertezas em suas respostas, quando questionados se acreditam na influência da escola para auxiliar em tais dúvidas a respeito dos planos futuros. A respeito de tal indagação, dois estudantes se mantiveram em silêncio; um estudante respondeu que a escola não pode ajudar, já que essa tarefa depende exclusivamente dele próprio; outros demonstraram não terem certeza da resposta; e três estudantes responderam que a escola pode auxiliar nesse sentido. Em geral, os estudantes que mais acreditam no papel da escola, são aqueles que demonstram interesse por seguir seus estudos após o Ensino Médio. Sobre tais dados, análise reflexiva se faz importante. Assim, as disciplinas presentes nos itinerários formativos, como projeto de vida, empreendedorismo e educação financeira, na prática só parecem útil por respaldar o sentimento de culpa no aluno, isso porque remetem a ideia de que estes são os únicos responsáveis por seu próprio fracasso, servindo para impor o sentimento de culpa à medida que dá ideia de que a responsabilidade da escolha seja exclusivamente dele. Ao mesmo tempo, a perda de conteúdos importantes e a falta de foco, são fatores agravantes na formação geral do aluno. Cabe a escola ajudar o aluno a formular o seu projeto de vida, orientá-lo e

acompanhá-los nesta etapa tão importante da formação, pois é nesta fase que precisam decidir o futuro. Muitos alunos de escolas públicas são de famílias com baixo nível de instrução, reiterando o papel da escola na orientação e suporte para escolha dos caminhos profissionais.

Silva (2011) discorre que o papel central da escola não se limita à aplicação de conteúdos, uma vez que abrange a facilitação do aprendizado prático, buscando em todas as suas ações o máximo desenvolvimento integral dos educandos. Logo, a orientação profissional deve ser realizada pela escola, com vistas a ofertar segurança e respaldo para que o estudante enfrente os seus desafios com autonomia e protagonismo no que diz respeito ao mercado de trabalho e ingresso no Ensino Superior. Sobre os professores, o mesmo estudo explica que cabe a estes facilitar o autoconhecimento a partir do desenvolvimento de dinâmicas em grupos e estratégias pedagógicas para o conhecimento das profissões e suas respectivas demandas. Todavia, essa tarefa também é da família, a qual deve se mostrar ativa no processo.

Complementarmente, o estudo de Cardoso et al. (2019) sugere que os desenvolvimentos tecnológicos e o surgimento de novas profissões denotam um importante desafio aos estudantes do Ensino Médio. Adicionalmente, é preciso considerar que outra importante barreira é a falta de recursos financeiros de muitas famílias, sendo este um fator impeditivo para o ingresso de estudantes no Ensino Superior, em seguida à conclusão do Ensino Médio. Por isso, o contexto deve ser analisado de modo amplo, a fim de que sejam sugeridas ações pertinentes a cada caso.

3.3.2 Itinerários formativos na perspectiva dos estudantes

Sobre qual itinerário formativo os estudantes cursavam, verificou-se que dentre os estudantes da 2ª série, todos cursavam a área de Ciências Exatas. Dentre os estudantes da 3ª série, dois cursavam humanas, dois cursavam exatas e dois não souberam responder. Os trechos das respostas seguintes, demonstram a incerteza dos estudantes com relação aos itinerários formativos selecionados: P1 – *“De qual que é, eu não sei. Humanas e exatas? Esses negócios? Exatas”*. P2 – *“Eu prefiro exatas”*. P3 – *“Exatas. Mas não sei se escolhi. Eu não sou boa em exata não”*. P4 – *“É exatas. Eu acho que é exatas”*. P5 – *“Eu escolhi um, mas eu estou em outro. Se eu não me engano, eu estou em exatas”*.

A análise dos depoimentos dos estudantes (P1 a P5) revela um quadro preocupante de incerteza e confusão em relação aos seus próprios itinerários formativos, expondo fragilidades estruturais na implementação do Novo Ensino Médio. Longe de demonstrar o protagonismo juvenil esperado, as respostas indicam uma grave falha de comunicação e orientação.

Expressões como "*De qual que é, eu não sei*" (P1) ou "*Eu acho que é exatas*" (P4) sugerem que o percurso formativo escolhido é percebido como uma classificação vaga, e não como um caminho curricular definido e significativo. Essa falta de convicção transforma a escolha, que deveria ser um ato de planejamento do percurso pelo ensino médio e de visão daquilo que pretende depois da conclusão da educação básica, num processo simplesmente para atender uma determinação da legislação.

A situação torna-se ainda mais crítica no depoimento de P3: "*Exatas. Mas não sei se escolhi. Eu não sou boa em exata não*". Esta fala evidencia um profundo desalinhamento entre a escolha e a aptidão percebida. O estudante optou pela área, mas já internalizou uma insegurança ou sentimento de incompetência, o que mina o propósito de aprofundamento do itinerário e pode levar ao desinteresse ou baixa qualidade da aprendizagem.

A confusão demonstrada pelo P5 ("*Eu escolhi um, mas eu estou em outro*"), demonstra uma falha na alocação ou no monitoramento por parte da instituição de ensino. A incerteza dos estudantes não é um problema individual, mas uma falha na implementação do ensino médio. Ela sinaliza que as escolas podem estar oferecendo itinerários sem o devido suporte de orientação prévia e sem garantir a clareza curricular e a coerência entre a opção formal e a experiência prática do aluno. O risco inerente é que o NEM não cumpra seu objetivo de oferecer uma formação flexível e alinhada ao projeto de vida do jovem.

Sobre os resultados apresentados, nota-se grave limitação referente a aplicabilidade da autonomia em consonância ao papel dos estudantes enquanto autores de suas escolhas, indo contra a flexibilização e aos preceitos da legislação referente à proposta do Novo Ensino Médio, onde os estudantes deveriam escolher a área que mais fosse condizente ao seu perfil de habilidades e interesses. Observa-se também, que no caso de dois estudantes, estes sequer tinham clareza sobre qual itinerário estavam cursando.

Nesse sentido, um ponto frequente mencionado pela literatura acadêmica

da educação, inclusive antes da reforma do Ensino Médio, se referia ao cenário esperado quanto à possível limitação referente à oferta dos itinerários formativos, isso porque a Lei n. 13.415/2017 já demonstrava a distinção dos sistemas de ensino sobre a determinação e distribuição de quais itinerários seriam ofertados, demonstrando ausência de garantia sobre a capacidade de oferta das escolas em todas as áreas do conhecimento, inclusive nos municípios que possuem somente uma escola de Ensino Médio. Logo, antes mesmo da implantação do Novo Ensino Médio, o cenário de incerteza quanto às capacidades logísticas das instituições de ensino já era previsto, fato que justifica o contexto atual no qual os estudantes relatam cursar itinerário diferente de sua escolha inicial, demonstrando importante falha da proposta no que se refere à um dos seus pilares mais básicos.

Fica notório que a teórica flexibilização quanto à escolha dos estudantes sobre o itinerário cursado é contraditória. O estudo de Cássio e Goulart (2022) analisou exatamente o trecho da Lei n. 13.415/2017 que prometia aos estudantes liberdade de escolha. Apesar do que prevê a teoria, o estudo de Cássio e Goulart (2022) cita que a possibilidade da livre escolha no Novo Ensino Médio depende da disponibilidade de condições práticas nas redes de ensino, acima das pretensões individuais de cada estudante. As evidências indicam ainda que, a mencionada liberdade de escolha é mais factível em estudantes com nível socioeconômico mais elevado. Tais informações corroboram com os resultados da presente pesquisa, que indicam que o estado de São Paulo na realidade, a partir da flexibilização curricular proposta na reforma, tende a exacerbar as desigualdades educacionais.

Similarmente, Fávero et al. (2022) discute os problemas quanto a diferenciação dos itinerários formativos mediante ao público do Ensino Médio na rede pública, o qual é carente de investimentos voltados à formação e valorização dos professores, assim como em suas estruturas física e qualidade do ensino ofertado. Sem dúvidas, a mencionada falta de investimento no ensino público é uma enorme barreira para que a proposta teórica do Novo Ensino Médio funcione na prática. À luz dos dados apresentados, são inegáveis as diversas incoerências associadas à organização curricular a partir da flexibilização discutida. Talvez, a contradição mais importante seja a falsa idealização de que os estudantes terão autonomia garantida em optar por determinada área do conhecimento.

Quando questionados sobre as razões que motivaram a escolha do itinerário formativo, alguns estudantes responderam terem mais facilidade com os

conteúdos de exatas; um estudante não respondeu; e alguns responderam que na verdade gostam de humanas, como segue um exemplo de fala: *P2 – “Porque eu acabo que entendo melhor”*. Foi unânime dentre todos os entrevistados, que a escolha do itinerário foi totalmente motivada pela área de maior facilidade dos estudantes, ainda que nem sempre a escolha inicial foi atendida, conforme verificado.

Na sequência, os estudantes foram questionados se o itinerário formativo cursado tem atendido às suas expectativas. Alguns responderam que não; alguns que sim, e outros que em partes. Conforme se segue: *P1 – “Não, eu acho que as aulas eram mais igual nos anos passados. É a mesma coisa. Acho que não mudou muito. Mudou nada”*. A confusão sobre o novo modelo se mostrou evidente, já que muitos nem sequer sabiam os objetivos do itinerário formativo e outros apontaram que o atual modelo é inferior ao modelo antigo, devido à diminuição na carga horária de disciplinas básicas fundamentais ao ingresso em cursos específicos no Ensino Superior, a exemplo da Medicina, que é o curso de interesse de três dos entrevistados.

Um ponto interessante se refere a resposta do participante 1 da 2ª série, que menciona não ter observado muita diferença entre o modelo de aulas ofertados atualmente com as aulas do ano anterior, que não possui o modelo dos itinerários formativos. Tal visão, reitera o suposto despreparo dos docentes, acrescido à falta de investimentos em formações continuadas e treinamentos voltados ao desenvolvimento de competências e habilidades propostas nesse novo modelo de ensino. Nota-se que a ideologia teórica da proposta não foi acompanhada por ações práticas fundamentais aos resultados esperados.

No mesmo ângulo, o estudo de Teixeira et al., (2024) também investigou as percepções de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais, a respeito das mudanças implementadas. Os resultados da pesquisa que incluiu um total de 81 participantes, foram semelhantes aos resultados do presente estudo ao demonstrar que os entrevistados não compreenderam com clareza todas as mudanças implementadas. De acordo com Teixeira et al., (2024) os estudantes não entenderam o aumento da carga horária e a mudança nas disciplinas, mas indicaram reconhecer que a escola tem tentado se organizar do melhor modo, ainda que haja muita confusão na gestão de todas as atividades relacionadas ao novo currículo. Por fim, o estudo conclui que as dificuldades de aprendizagem continuam presentes, tornando o desafio ainda mais complexo dada a relevância dessa etapa do ensino.

3.3.3 A flexibilização na aprendizagem com os itinerários formativos

Na sequência, o próximo questionamento se referia ao modo como foi realizada a oferta dos itinerários e se houve qualquer explicação a respeito. Os estudantes mencionaram que a escola citou sobre a mudança em algum momento, mas sem grandes detalhes de quando ou como ocorreu; e um estudante não respondeu. A este respeito, a resposta da P 6 denota atenção ao indicar que colegas escolheram um itinerário, mas estão cursando outro totalmente diferente, sem que tenha ocorrido qualquer explicação da escola sobre isso: *P6 – “Eles passaram nas salas no ano passado falando. A gente só marcou e teve aluno que escolheu um, só que esse ano eles chegaram e o nome dele estava em outro. Sem escolher. Tem muito aluno da minha sala mesmo, meus amigos, do meu grupinho que escolheram de humanas, mas estão no exatas hoje. Sem consentimento”*.

O depoimento do estudante P6 escancara uma falha operacional e ética que anula o princípio de protagonismo juvenil, pilar central do novo ensino médio. O relato sugere que a escolha inicial dos itinerários foi tratada pela escola como um mero formalismo (“A gente só marcou”), sem a devida profundidade ou compromisso com a decisão do estudante.

A falha mais grave, contudo, reside na alocação arbitrária e silenciosa de alunos em itinerários completamente diferentes dos escolhidos. A situação descrita — *“teve aluno que escolheu um, só que esse ano eles chegaram e o nome dele estava em outro. Sem escolher. Tem muito aluno da minha sala mesmo... que escolheram de humanas, mas estão no exatas hoje. Sem consentimento”* — demonstra uma desorganização administrativa que viola o direito à escolha do aluno. O silêncio da escola sobre o motivo da mudança imposta agrava a situação, reforçando a percepção de que os itinerários são arranjos administrativos internos e não percursos formativos que merecem respeito e transparência.

Um ponto de reflexão importante contempla o fato de que, apesar de em muitas falas os estudantes terem demonstrado diversas insatisfações, seja com as aulas, com o itinerário ou com a falta de estrutura na escola, estes em nenhuma fala indicaram ter qualquer tipo de ação para buscar resolução dos problemas. Ao contrário, apesar de alguns estudantes identificarem diversas falhas no sistema educacional, eles aparentemente guardam todas as críticas para si.

Em complemento, os participantes foram questionados se estão cursando

exatamente o itinerário formativo o qual escolheram. Alguns estudantes mencionaram que sim; outros estudantes disseram que não; e um disse que mais ou menos. Novamente, nota-se evidente incompatibilidade entre a escolha dos estudantes e o itinerário a estes atribuídos. Ao que parece, de acordo com as respostas obtidas, na 2ª série todos os estudantes entrevistados realizam o itinerário de Ciências Exatas, ao passo que aqueles que mencionaram interesse pela área de Ciências Humanas não tiveram a possibilidade de cursar tal itinerário, por questões desconhecidas. Já dentre os estudantes da 3ª série, dois cursavam humanas, dois exatas e dois não souberam responder, mencionando apenas alguns disciplinas que cursavam como liderança, biotecnologia e empreendedorismo.

Seguindo, os estudantes foram questionados se sabiam o objetivo dos itinerários formativos. Dentre os estudantes da 2ª série, cinco estudantes responderam que não; e apenas um tentou explicar, mas ainda assim, demonstrou incerteza. Por sua vez, dentre os estudantes da 3ª também foram identificadas incertezas nas falas e em alguns casos, distorção dos reais objetivos do itinerário formativo. Fica claro ser ilusório a liberdade de escolha, que inclusive é sentida por muitos dos entrevistados, dado que os dados coletados indicam despreparo para escolhas profissionais, denotando que a falsa flexibilização significa pouco para eles. Nesse sentido, ainda que o Novo Ensino Médio prometa maior liberdade de escolha aos alunos, evidencia-se clara crítica por parte destes inclusive sobre a ilusão de autonomia criada, pois a ausência de infraestrutura e recursos limita a oferta dos itinerários, refletindo em despreparo para tomada de decisões sobre o futuro acadêmico. Consequentemente, a liberdade de escolha não ocorre na prática, de modo que a falta de apoio e devida orientação, tendem a dificultar ainda mais o processo de escolha.

As respostas indicam clara lacuna no que diz respeito ao respaldo teórico dos estudantes sobre o funcionamento do Novo Ensino Médio. O estudo de Cássio e Goulart (2022) conclui que o maior desafio atual contempla a necessidade de políticas educacionais voltadas a expansão e universalização do ensino público, a partir de qualidade social e excelência acadêmica. É primordial que isso inclua cuidado ao informar os estudantes que estão iniciando nesse novo modelo de Ensino Médio.

Tais inconsistências no que concerne ao entendimento dos estudantes a respeito dos objetivos dos itinerários formativos são agravadas por visão associada com a notória desigualdade que o atual modelo expõe, sobretudo aos estudantes da

rede, ao que o participante nove argumenta: P9 – *“Bom, é... na minha visão, eu acho que o objetivo desses itinerários é afastar o filho de pobre da faculdade, para sobrar mais espaço para o filho de um rico. Minha visão é isso. Tiraram matérias como português e matemática que são importantes no ENEM, colocaram coisas totalmente disléxicas com o que é proposto. Então eu acho que só vai piorar mesmo e só vai perpetuar essa questão de desigualdade. É isso que eu vejo. Foi uma farsa”*. O autor de tal resposta mora com a mãe e as irmãs; cursa o período noturno, trabalha como jovem aprendiz em uma empresa e pretende cursar medicina ou biologia, a resposta expressa uma visão fortemente crítica sobre os itinerários formativos do novo ensino médio. O participante interpreta a reforma como uma estratégia que, em vez de ampliar oportunidades, contribuiu para aprofundar desigualdades já existentes. Ao afirmar que o objetivo seria “afastar o filho de pobre da faculdade”, o depoente revela uma percepção de que a política educacional funciona como instrumento de manutenção de privilégios, beneficiando estudantes de classe alta em detrimento dos mais vulneráveis.

Além disso, a crítica recai sobre a reorganização curricular, entendida como prejudicial à preparação para o ENEM. A menção a conteúdos “totalmente disléxicos” evidencia a sensação de desconexão entre os itinerários e as necessidades formativas dos estudantes, sugerindo que os novos componentes carecem de relevância e coerência pedagógica. Assim, a reforma é percebida como pouco alinhada às demandas reais de acesso ao ensino superior, sobretudo para alunos de origem popular.

Por fim, o participante conclui classificando a mudança como “uma farsa”, o que demonstra um descrédito profundo em relação à proposta e à sua implementação. A intensidade desse julgamento revela não apenas uma discordância pontual, mas uma sensação de frustração e desconfiança diante das políticas educacionais. Dessa forma, o excerto evidencia uma crítica contundente à reforma, associando-a ao agravamento das desigualdades sociais e à limitação das possibilidades de ascensão educacional para estudantes de baixa renda.

Nesse ponto, a comparação da realidade com os discursos sobre o Novo Ensino Médio traz à tona indagação referente ao fato de que os entusiastas do modelo não observam a notória dualidade do sistema educacional brasileiro. Claramente, a escola para as elites e a escola para as classes subalternas são permeadas por diferenças marcadas por desigualdades gritantes. Se de um lado, o atual modelo pode

eventualmente funcionar bem para as escolas da rede particular, por outro, a realidade das escolas públicas é marcada pela falta de estrutura física, financiamentos e devido preparo dos professores. A consequência disso são estudantes insatisfeitos com a carga horária extensa, conteúdos teóricos maçantes, queixas sobre as poucas aulas destinadas para as matérias básicas limitando o aprofundamento de assuntos importantes, além do evidente despreparo de alguns professores para condução de conteúdos dos novos itinerários formativos e da falta de atividades práticas e dinâmicas a respeito dos conteúdos aprendidos. Sem dúvidas, os resultados analisados demonstram que em sua maioria, os estudantes não demonstram satisfação com os itinerários formativos cursados e menos ainda, acreditam que estes tornam o aprendizado mais flexível.

Sobre a estrutura física disponibilizada pelas escolas, alguns estudantes responderam que sim, estas são adequadas; ao passo que alguns estudantes responderam que não. Nesse sentido, a resposta do participante 2 chama atenção ao mencionar que muitas vezes falta o básico de manutenção, como por exemplo um filtro de água quebrado que demora meses para ser consertado. *P2 – “Não. Tem muitas outras coisas que a gente já vê que a nossa escola não tem. Porque posso dar um exemplo, o bebedouro mesmo já passou mais de um mês. Aí quando ele falou que ia abrir mais aulas, mais salas, essas coisas, um olhou pra cara do outro assim, amigo nosso, como é que eles vai manter? E quando ele falou de itinerário e a aula extra, nós olhou e disse, será que vai dar certo?”*

O depoimento do participante revela um ceticismo em relação à implementação das mudanças propostas na escola, especialmente no que se refere à abertura de novas aulas, salas e itinerários formativos. Ele aponta que a própria infraestrutura escolar apresenta carências significativas, como a demora no conserto de um bebedouro, evidenciando que questões básicas do cotidiano escolar ainda não foram resolvidas. Essa observação sugere que a introdução de novas medidas pedagógicas, como itinerários e aulas extras, é percebida como irrealista ou difícil de ser sustentada, dado o contexto de limitações materiais e organizacionais da escola. O trecho também mostra uma reação coletiva de dúvida e desconfiança, quando o participante relata a troca de olhares entre colegas diante das propostas: “como é que eles vai manter?” e “será que vai dar certo?”. Essa atitude evidencia uma experiência de descrédito, em que as promessas de melhorias pedagógicas não parecem compatíveis com a realidade concreta da escola.

No mesmo sentido, o P 6 menciona que deveria ter mais professores para ministrar as aulas específicas, os quais apresentem habilidades para tornar estas mais dinâmicas e atrativas. P6 – *“Não. Eu acho que eles deveriam colocar professores que realmente queiram dar aulas mais dinâmicas”*. Apesar de serem claros com relação aos pontos que requerem melhoria, tais pontos não parecem ser discutidos dentro a comunidade escolar, na qual aparentemente, o estudante parece não ter voz ativa. Sobre tal aspecto, uma crítica importante contempla clara percepção sobre o comportamento de professores não concursados, os quais demonstram em muitos casos pouco compromisso e interesse pelas atividades pedagógicas exercidas, isso porque a ausência de concursos para professores efetivos, reflete em alta rotatividade de professores nas escolas estaduais, limitando a criação de vínculos efetivos representados por conhecimento aprofundado sobre a escola, comunidade escolar e os interesses dos alunos. O Censo Escolar 2024 demonstrou que no estado de São Paulo, dos 154 mil professores do estado, mais da metade são contratados em regime temporário. Além disso, dados também demonstram que muitos professores lecionam disciplinas para as quais não tem formação, e que a cada ano lhes são atribuídas disciplinas distintas do ano anterior, caracterizando um trabalho precário e que sem dúvidas, incide sobre as práticas pedagógicas.

Em geral, a crítica sobre a falta de infraestrutura das escolas estaduais, incluindo recursos financeiros, parece ser pauta recorrente de debate. Nesse sentido, os estudantes consideram ainda que os itinerários formativos demandam de longo tempo de suas vidas, impossibilitando o aprofundamento em disciplinas básicas como matemática, português e química, as quais são, de acordo com a opinião de alguns dos entrevistados, fundamentais ao preparo para provas de vestibulares para o ingresso nos cursos desejados. A exemplo, três dos entrevistados da 3ª série mencionaram intenção de cursar medicina, e todos citam exatamente a preocupação com a redução de conteúdos básicos, os quais serão fundamentais para o preparo pré-vestibular ao curso pretendido, demonstrando angústia e frustração nesse sentido.

Outros estudantes também mencionaram que o demasiado tempo dedicado aos itinerários torna a carga horária extensa e cansativa, inviabilizando a possibilidade de trabalhar ou ainda, aprofundar em conteúdos básicos. Por fim, os estudantes criticam categoricamente o excesso de aulas teóricas com uso predominante de slide e lousa, clamando a todo tempo por mais aulas práticas

realizadas em laboratório, que sejam dinâmicas e capazes de favorecer o protagonismo destes no desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.

De Sousa Santos et al. (2022) afirmam que no Brasil, o contexto de aumento da carga horária requer cautela, haja vista que isso demanda de outros desdobramentos. Silva e Boutin (2018, p.258) citam: “ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade”. De fato, é exatamente uma precariedade que os resultados desse estudo identificam. Obviamente, tais dados não devem ser extrapolados para outros contextos, de modo que a generalização exige cautela. Contudo, é evidente que as informações levantadas indicam ser uma realidade não só do estado de São Paulo, mas de todo país, isso porque a literatura disponível é categórica ao informar que uma minoria das escolas, sobretudo aquelas localizadas em grandes cidades, se encontram mais próximas de reproduzir o projeto proposto na íntegra.

A análise realizada indica desproporção frente ao que a teoria da reforma propunha, quando da sua criação. Não há como desprezar que os dados demonstram dura realidade, expressa por fragilidade da proposta, sobre a qual os maiores prejudicados são os estudantes. Com isso, é inegável a necessidade de reconstrução dos velhos e construção de novos espaços formativos, na busca efetiva de superação do estado atual identificado, a fim de suprir as tantas demandas verificadas.

3.3.4 Percepção dos estudantes sobre a contribuição dos itinerários para o seu futuro

Em tese, os itinerários formativos contemplam uma estratégia de ensino voltada a flexibilizar o aprendizado de estudantes, à medida que oportunizam escolhas pautadas nas preferências pessoais destes, adaptadas ao contexto de situações educativas próximas de seus interesses e necessidades. Assim, na teoria, os itinerários foram propostos para favorecer o aprofundamento de conhecimentos em uma ou mais áreas do conhecimento bem como, fundamentar o preparo para formação técnica profissional.

Com isso, a proposta inicial estimava vantagens para os estudantes que contemplavam dentre outros: personalização da formação escolar, maior desenvolvimento nos projetos de vida, auxílio para escolha profissional e maior autonomia para a construção dos próprios recursos de aprendizagem (Da Conceição Passeggi; Da Cunha, 2020).

Entretanto, os dados apresentados por meio da presente pesquisa ressaltaram importantes desafios e preocupações. Nesse sentido, há de se considerar que a oferta diversificada pode acentuar ainda mais as desigualdades sociais, raciais e de gênero ao diversificar a oferta e qualidade de ensino, por exemplo entre as redes públicas e particulares. Ademais, a configuração dos itinerários propostos pode priorizar uma área em detrimento de outra, refletindo em preparo precário ao mercado de trabalho. E ainda, é possível que a ausência de avaliações oportunas sobre as reais necessidades dos estudantes, acelere a fragmentação do sistema educacional.

Os estudantes foram questionados se as aulas recebidas se mostram suficientes ao aprendizado. Sobre tal questionamento, nota-se evidente insatisfação e interesse pelo aprofundamento de conteúdos básicos e realização de aulas dinâmicas, conforme demonstrado por meio da fala do participante 4: *“P4 – É. Só que... Como que eu falo? É, não tem. Podia ter mais... mais aprofundamento, mais conteúdo bom. Tipo assim, é porque fica muito repetitivo o professor só passa atividade. Podia passar algum seminário, trabalho, ou... filme.. Ou passeios, passear, conhecer mais da Franca, mais do estado”*. Esse depoimento evidencia uma insatisfação com a forma como as aulas são conduzidas, apontando que os conteúdos oferecidos se mostram superficiais ou repetitivos. O estudante manifesta a necessidade de aprofundamento em conteúdos básicos e de experiências pedagógicas mais diversificadas, sugerindo alternativas como seminários, trabalhos, filmes e passeios culturais. Essa fala revela que os alunos percebem a limitação do ensino centrado exclusivamente em atividades repetitivas, destacando o desejo de um aprendizado mais significativo e conectado à realidade local, como o conhecimento sobre a própria cidade e o estado. Assim, o trecho evidencia que, para esses estudantes, a efetividade do aprendizado não depende apenas do conteúdo formal, mas também de metodologias mais ativas e contextualizadas, capazes de engajar, motivar e ampliar a compreensão dos temas estudados.

A repetição do conteúdo e a falta de aprofundamento em assuntos específicos estudados nas disciplinas foi um ponto mencionado por mais de um aluno. Tal fala indica problemas na condução didática das aulas, seja por falta de tempo para distribuição dos conteúdos necessários ou por falta de conhecimento do professor, impactando diretamente nos alunos, os quais inclusive reconhecem que o conteúdo ofertado é superficial e muitas vezes insuficiente para aquisição de objetivos específicos.

De acordo com a concepção dos entrevistados, a insatisfação quanto ao modelo de ensino se mostra evidente. O estudo de Mezzomo et al. (2024) investigou a opinião dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Blumenau – SC. Os resultados demonstram que os estudantes sentem que houve continuidade do modelo anterior, além de distanciamento da realidade prometida, indicando que o plano segue sendo apenas uma promessa cheia de falhas e demandas. Na mesma direção, Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) pesquisaram o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio em dez escolas públicas do Rio Grande do Sul, verificando que nos locais em questão, ocorre um pseudoprotagonismo através das escolhas dos itinerários formativos, isso porque estes parecem não atender a complexidade de interesses dos estudantes, causando frustração e desapontamento.

Por fim, quando questionados se o itinerário cursado possui relação com os seus próprios projetos de vida, dez participantes responderam que não; ao passo que quatro estudantes responderam que sim; e o participante 1 mencionou que ainda não tem um projeto de vida. A este respeito, a fala do participante 5 retrata clara insatisfação sobre o ensino ofertado: *P5 – “Não. Porque o meu projeto de vida, eu acho que ele é focado mais no que eu quero pro meu futuro, e o itinerário agora não tá sendo”*. A mencionada superficialidade dos conteúdos ofertados resulta na falta de foco no que diz respeito aos objetivos futuros dos estudantes, acompanhada por sentimento de “perda de tempo” reportada, devido à carga horária que aparentemente, é constituída por mau aproveitamento dos conteúdos ofertados.

Sincronicamente, à medida que levantamos pontos relevantes relativos ao novo Ensino Médio, também há de se reconhecer relevância intrínseca sobre a apresentação de importantes contribuições para a implementação de projeções políticas educacionais capazes de dar visibilidade e estimular a legitimização da palavra dos jovens estudantes durante o Ensino Médio, sem qualquer tipo de privação sobre o efeito da educação e o crescimento destes no âmbito profissional e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar e discutir a implementação dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio a partir da perspectiva de estudantes da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista. A investigação partiu do entendimento de que as políticas educacionais, não podem ser analisadas apenas por seus dispositivos legais ou por seus discursos oficiais, mas devem ser compreendidas como expressões de projetos societários mais amplos, precisam ser compreendidas a partir de sua materialização no cotidiano escolar e das experiências concretas dos sujeitos diretamente envolvidos. Nesse sentido, a escuta dos estudantes revelou-se fundamental para tensionar as promessas da reforma e evidenciar seus limites estruturais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a implementação dos itinerários formativos ocorre de forma profundamente marcada por contradições entre o discurso oficial da política educacional e as condições reais de sua execução nas escolas públicas investigadas. Embora a reforma seja apresentada como promotora da flexibilização curricular, da autonomia escolar e do protagonismo juvenil, o que se observou na prática, foi que a ampliação das possibilidades de escolha e a adequação dos percursos formativos aos interesses e projetos de vida dos estudantes, são frequentemente limitadas por fatores estruturais, administrativos e pedagógicos. A oferta restrita de itinerários, a inadequação de recursos materiais e humanos e a organização escolar baseada em possibilidades institucionais, e não nas preferências dos estudantes, fragilizam o princípio da flexibilização curricular, que se revela mais como um recurso discursivo do que como uma possibilidade efetiva de ampliação do direito à educação.

A análise das falas dos estudantes indica percepções críticas que evidencia que o protagonismo juvenil, amplamente mobilizado como elemento legitimador da reforma assume um caráter majoritariamente retórico. Em relação aos itinerários formativos, especialmente no que se refere à discrepância entre aquilo que foi inicialmente apresentado como escolha formativa e o que efetivamente foi ofertado, denota que em diversos casos os estudantes não apenas tiveram suas escolhas desconsideradas, como também relataram desconhecimento prévio sobre o funcionamento dos itinerários e sobre as implicações dessas escolhas para sua trajetória escolar. Tal cenário indica que o estudante, embora colocado no centro do

discurso oficial, permanece alijado dos processos decisórios, reforçando práticas escolares verticalizadas e autoritárias, agora revestidas por uma linguagem de modernização e inovação.

Outro aspecto relevante diz respeito à percepção dos estudantes sobre a contribuição dos itinerários formativos para sua formação acadêmica e para seus projetos futuros. Os dados apontam avaliações ambíguas: ao mesmo tempo em que alguns reconhecem a possibilidade de contato com temas diferenciados, muitos destacam a superficialidade dos conteúdos, a fragmentação do currículo e a redução do espaço destinado às disciplinas da formação geral básica. Ao diminuir o tempo destinado à formação geral básica, associada à oferta de itinerários com conteúdos superficiais e pouco articulados compromete o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, filosófico e artístico historicamente produzido. Tal cenário atinge de maneira ainda mais severa os estudantes que frequentam as escolas públicas, para os quais, essa escola representa o principal espaço de acesso ao saber sistematizado, aprofundando desigualdades educacionais e culturais, indicando a incapacidade do Novo Ensino Médio em promover uma formação integral, crítica e emancipatória, sobretudo para jovens das classes populares.

A pesquisa também evidencia que a implementação dos itinerários formativos tende a reforçar a histórica dualidade educacional brasileira e aprofundar desigualdades educacionais já existentes, uma vez que a implementação dos itinerários formativos ocorre de forma distinta conforme as condições materiais das escolas. Enquanto escolas com maior infraestrutura conseguem diversificar suas ofertas e organizar percursos com maior densidade curricular, as escolas públicas situadas em contextos de maior vulnerabilidade social, com recursos limitados frequentemente orientadas para uma formação pragmática e instrumental, restringe as possibilidades formativas dos estudantes. Assim, a política que se apresenta como promotora de equidade contribui, na prática, para consolidação de um modelo educacional desigual, no qual o acesso ao conhecimento pleno permanece restrito a determinados grupos sociais.

Esses achados corroboram análises críticas que apontam a forte influência de orientações neoliberais na reforma do Ensino Médio. A centralidade atribuída às competências e habilidades, associadas à ênfase da empregabilidade e na adaptação às demandas do mercado de trabalho, desloca a função social da escola de espaço de formação humana integral para um papel de preparação funcional da força de

trabalho. Nesse contexto, o discurso da autonomia e da escolha individual opera como mecanismo de responsabilização dos estudantes por trajetórias formativas precarizadas, ocultando as determinações estruturais que limitam suas possibilidades reais.

Além disso, a pesquisa evidencia que a reforma do Ensino Médio foi implementada sem o devido investimento em infraestrutura, formação docente e condições objetivas de trabalho, o que revela uma concepção de política educacional marcada pela lógica da contenção de gastos e da racionalização de recursos. A ausência de participação efetiva da comunidade escolar na formulação e implementação da política reforça seu caráter impositivo e tecnocrático, distanciando-a das reais necessidades das escolas públicas e de seus sujeitos

Ressalta-se que, embora alterações legislativas posteriores tenham sido aprovadas durante o processo de finalização desta dissertação, a pesquisa foi desenvolvida com base na Lei nº 13.415/2017, vigente à época da coleta e análise dos dados. Assim, as reflexões apresentadas dizem respeito ao contexto normativo então em vigor, não abrangendo as atualizações mais recentes, as quais demandam novos estudos para avaliação de seus impactos.

Reconhece-se, ainda como limite da pesquisa, o recorte empírico localizado; contudo, as experiências relatadas pelos estudantes dialogam com achados de pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, o que reforça a pertinência das reflexões apresentadas. Nesse sentido, o estudo contribui para a compreensão crítica dos impactos do Novo Ensino Médio sobre a escola pública brasileira, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o debate acadêmico, para o fortalecimento das reflexões sobre as políticas educacionais contemporâneas, e principalmente sobre o Ensino Médio, ao evidenciar que a implementação dos itinerários formativos, tal como se concretiza nas escolas públicas distancia-se de uma perspectiva emancipatória de educação.

Ao trazer a voz dos estudantes como elemento central de análise, ao evidenciar as dificuldades e limites enfrentados na implementação dos itinerários formativos, a pesquisa reforça a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento, com a valorização da escola pública, com a construção de um projeto educativo que atenda a realidade concreta das escolas públicas, promovam condições efetivas de escolha dos estudantes, e

assegurem uma formação que vá além da adaptação às demandas do mercado, mas que esteja orientado pela formação humana plena e pela justiça social.

REFERÊNCIAS

ACESSO ABERTO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Acesso_aberto&oldid=64787618>. Acesso em: 1 set. 2023.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 53-74.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BENTES, Marilda Vinhote; RAMOS, Carlos Eduardo Bentes; NOGUEIRA, Ana Raab Bentes. ESCOLHA CERTA: Orientação Vocacional para alunos do Ensino Médio. **Fórum de Integração Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica do IFRR-e-ISSN 2447-1208**, v. 10, n. 1, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.228, de 29 de maio de 2001**. Acrescenta artigo a Lei 8.171 de 17 de janeiro de 1991, que dispõe sobre política agrícola, a fim de estabelecer procedimentos relativos ao cadastramento e recuperação de áreas desertificadas. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10228.htm>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 21-24, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição 242, p. 120, 2019.

CARDOSO, Ana Carolina Menghui; SERRA, Ana Caroline Chaves; CARVALHO, Ângela Caroline de; SILVA, Bianca Santos da; SILVA, Rogério de Souza. Fatores que influenciam a escolha profissional: uma pesquisa com os estudantes do ensino médio integrado do IFSP. **Scientia Vitae**, vol. 7, nº 23, jan./mar. 2019.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022.

CAVALCANTI, Fabio; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz. O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 195-206, 2021.

CAZATTI, Vera Lucia. A importância da orientação vocacional no ensino médio: O papel da escola e da família na escolha dos alunos. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 11, n. 02, p. 136-148, 2022.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DA CUNHA, Luciana Medeiros. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1039-1058, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; DOS SANTOS, Antônio Pereira. A ilusão da liberdade de escolha: O problema da “customização” do currículo dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, p. e43171-e43171, 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GIORDANO, Cassio Cristiano. Desafios do Novo Ensino Médio. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, Brasília, v. 28, n. 78, p. 186-190, 2023.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Le Monde Diplomatique** Brasil, São Paulo, 12 ago. 2021. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

GRACIOLI, Maria Madalena. **A concepção subvertida dos jovens**: a trajetória pelo ensino médio. Tese de doutorado. UNESP, Araraquara, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados: São Paulo**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/.html?>>>. Acesso em 10 abr. 2024.

INEPDATA. **Censo Escolar**: painéis estatísticos. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>>. Acesso em 10 mai. 2024.

JARDIM, Maria Cecília; MIRANDA, Nonato Assis de. Políticas públicas educacionais do estado de São Paulo: 1995-2022. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2024.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757> Acesso em: 12 mai. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LINS JR., José Raymundo. Políticas Linguísticas: Entre a Construção da BNCC e a Obrigatoriedade do Inglês no Ensino Médio. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 2023.

l.], v. 12, n. 2, p. 63–73, 2018. DOI: 10.21439/conexoes.v12i2.1448. Disponível em: <<https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1448>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MENDONÇA FILHO. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p. 5.

MEZZOMO, Ricardo José; MELCHIORETTO, Albio Fabian; KRAEMER, Celso. O “novo” Ensino Médio pela ótica de estudantes: o “obsoleto envelopado em nova roupagem?”. **Educação Por Escrito**, v. 15, n. 1, p. e45231-e45231, 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000**: nova divisão do trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, fluxo contínuo, p. 1-19, 2022.

PACHECO, José Augusto. Currículo, aprendizagem e avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 65-74, 2011.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação** (UFSM), v. 29, n. 2, p. 11-16, 2004/2011.

PACHECO, José Augusto. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Ayana Cristina Anselmo; FONSECA, Henrique; LINHALIS, Flávia. Currículo Paulista e o Programa Inova Educação: as tecnologias digitais e as novas diretrizes curriculares do estado de São Paulo. **EduComp'23**, Recife, p. 24-29, 2023.

PFEIFFER, Claudia; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdição de Sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2. P. 7-25, 2018.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. 1-19, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, 2018.

SEDUC-SP. **Resolução SEDUC 97, de 08 de janeiro de 2021**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino

de São Paulo e dá providências correlatas. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo.

SEDUC-SP. **Documento Orientador – Implementação do Novo Ensino Médio.** Versão 1. Julho de 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Documento-orientador_Novo-Ensino-M%C3%A9dio-SP.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SEDUC-SP. **Resolução SEDUC – nº 52, de 16 de novembro de 2023.** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.pebsp.com/resolucao-seduc-52-2023-organizacao-do-curriculo-do-ensino-medio-de-sao-paulo/>> Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Lígia Terezinha Bontorin Dipp da. O jovem e a escolha profissional no século XXI. **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).** Curitiba, 7 a 10 nov. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, P. 1-18, 2023.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação, [en linea]**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SOARES, José Francisco. Uma proposta de organização curricular para o ensino médio. In: FERNANDES, José Henrique Paim; FERREIRA, Marieta de Moraes; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (Orgs.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SOBRAL, Helenizia Santos. **A intenção de cursar o ensino superior a partir da teoria da ação planejada.** 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOUSA SANTOS, Antocléia; DA SILVA, Emerson Felipe; MILAN, Davi. O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). **Olhar de professor**, v. 25, p. 01-18, 2022.

TEIXEIRA, Karina; NOVAIS, Mauricio Souza; SILVA, Ana Carolina; LOPES, Isabella Carvalho; DA SILVA, Paulo Ricardo. As mudanças no Ensino Médio na percepção de estudantes de escolas públicas do sul de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01-18, 2024.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14398-e14398, 2023.

ZONTA, Thais Magalhães; SCHIAVON, Laura de Carvalho; MEIRELES, Débora Chaves; PROQUE, Andressa Lemes. Determinantes da decisão de cursar o ensino superior: uma análise para os alunos concluintes do ensino médio. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 53, n. 2, p. 160-183, 2022.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 167-179, 2015.

PRODUTO

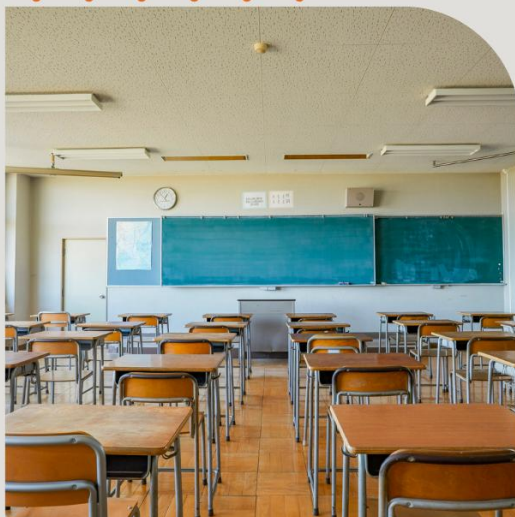
Cartilha informativa

GUIA PAPO SÉRIO

O NOVO ENSINO MÉDIO E VOCÊ

O que os estudantes de Franca pensam sobre os Itinerários Formativos?





O que está rolando?

Você já deve ter percebido que o Ensino Médio mudou. A ideia veio de uma lei de 2017 (Lei nº 13.415) que prometia um ensino mais flexível, onde você poderia escolher o que estudar. O objetivo era dar mais "protagonismo" aos jovens, permitindo que cada um focasse no que mais gosta através dos Itinerários Formativos.

A reforma do Ensino Médio não foi só uma "mudança de grade". Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a promessa de que a escola ficaria "a sua cara".

- A **promessa**: Dividir o tempo entre a Formação Geral Básica (as matérias comuns) e os Itinerários Formativos (a parte flexível).
- O **objetivo oficial**: Preparar você para o mercado de trabalho ou para a faculdade, de acordo com o seu "Projeto de Vida".
- **Na real**: A pesquisa mostra que essa mudança aconteceu muito rápido (de cima para baixo), sem ouvir quem mais importa: vocês, estudantes.

“

"A reforma do ensino médio, ao estabelecer uma base nacional comum curricular e itinerários formativos, aprofunda a dualidade entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para o ensino superior, penalizando os estudantes da escola pública." (KUENZER, 2017).



Por onde andamos?

A pesquisa foi direto ao ponto: visitou três escolas estaduais em Franca-SP e conversou com alunos do 2º e 3º ano para saber se essa "liberdade de escolha" estava funcionando na prática.

- Público-alvo: Alunos que estão vivendo a implementação na pele (2º e 3º anos).
- Método: Não foram só números; foram conversas e questionários para entender o sentimento de quem está na sala de aula.
- O ambiente: Escolas públicas: uma de ensino regular, uma noturna e outra de Período Integral.

O que descobrimos?

Os números e falas mostram que a **teoria é bem diferente da prática**:

- *Escolha limitada*: Muitos alunos relataram que estão cursando itinerários que não escolheram.
- *Falta de clareza*: Grande parte dos estudantes entrevistados não sabia explicar o que eram ou para que serviam os itinerários.
- *Perda de conteúdo*: Houve uma redução drástica em matérias básicas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
- *Desigualdade*: Enquanto escolas particulares conseguem oferecer várias opções, nas públicas a oferta é limitada pelo que a escola consegue oferecer estruturalmente.

Cerca de 80% dos alunos sentem que não foram orientados adequadamente sobre como escolher os itinerários.

Disciplinas como *Sociologia* e *Filosofia* perderam muito espaço, sendo substituídas por matérias com nomes modernos, mas conteúdo vago.

Em muitos casos, a escola só oferece uma opção de itinerário por período. Ou seja, ou você faz aquele, ou muda de escola (o que nem sempre é possível).

A maioria dos alunos (mais de 60%) sente que está aprendendo **menos** do que o necessário para passar em uma universidade pública.



Qual é o problema?

A pesquisa revelou que o chamado "protagonismo juvenil" muitas vezes é apenas um discurso.

- A "Farsa" da Escolha: Os alunos escolhem entre pouquíssimas opções (às vezes apenas uma disponível na escola).
- Superficialidade: Muitos sentem que as novas matérias (como Empreendedorismo ou Biotecnologia) são superficiais e repetitivas, sem o aprofundamento necessário para o vestibular ou para o futuro.

O veredito

A conclusão da pesquisa é séria: o modelo atual, em vez de diminuir as desigualdades, pode estar aumentando a distância entre quem estuda em escola pública e quem estuda em particular.

- Aprofundamento da desigualdade: O modelo beneficia quem já tem recursos e prejudica quem depende 100% da escola pública.
- Necessidade de Revisão: Os estudantes não odeiam a ideia de escolher, eles odeiam a falta de opção real e a queda na qualidade do que é ensinado.
- Afastamento da Faculdade: Estudantes sentem que a redução de Português e Matemática nos itinerários dificulta a preparação para o ENEM e o ingresso na universidade pública.
- Desconexão com o Futuro: 10 dos 15 participantes disseram que o itinerário que cursam não tem relação com seus projetos de vida.



E agora?

A cartilha mostra que a sua voz como estudante é a peça que falta para que as políticas de educação realmente funcionem. Não basta mudar a lei; é preciso garantir professores preparados, materiais de qualidade e, principalmente, que o seu direito de escolha seja respeitado de verdade.

**A educação é um direito,
não um produto.**



Sobre a proposta

Esta proposta de cartilha foi elaborada com base na dissertação de mestrado de Marcela Coppola Chrispiniano Hilário (UNESP/2025), que investigou a realidade do Novo Ensino Médio em escolas públicas de Franca-SP.

Contato



16.99166-3499



marcela.coppola@unesp.br



APÊNDICE

Entrevista semiestruturada alunos do ensino médio

01- Dados pessoais:

- a) nome:
- b) sexo:
- c) idade:
- d) série:
- e) mora com quem?
- f) tem filhos?

02-Experiência Profissional:

- a) Você trabalha? Se sim, o que faz? Qual horário?
- b) Quais são os seus projetos para depois que terminar o ensino médio?
- c) A escola oferece algum suporte para você elaborar os seus planos para depois que terminar o ensino médio?

03- Escola

- a) Você faz qual itinerário formativo?
- b) Por que você fez opção para esse itinerário formativo?
- c) Ele atende as suas expectativas?
- d) Como foi realizada a oferta dos itinerários?
- e) Você cursou itinerário no ano anterior? Se sim, era o mesmo que o que está cursando? Se não pode explicar por quê?
- f) O que você aprende neste itinerário?
- g) Você sabe qual é o objetivo dos itinerários formativos? Acha que eles tornam a aprendizagem mais flexível?
- h) Você sente que a escola tem estrutura para a oferta deste itinerário?
- i) Quais itinerários você acharia interessante cursar?
- j) Se pudesse escolher, como seria a estrutura das aulas para você?
- k) O seu itinerário tem relação com o seu projeto de vida?