http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i44.2311

"Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer": *percepções de estudantes sobre os itinerários formativos em escolas públicas paulistas*

"For an education that teaches how to think and not to obey": *students' perceptions of formative itineraries in public schools in São Paulo*

"Por una educación que enseñe a pensar y no a obedecer": *percepciones de los/as estudiantes sobre los itinerarios educativos en las escuelas públicas de São Paulo*

ANA PAULA MALHEIROS[*]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, Brasil.

BRENA STURION[**]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa buscou compreender o que estudantes do Novo Ensino Médio expressam sobre os itinerários formativos em algumas escolas estaduais paulistas no interior do estado. A pesquisa é pautada pelo paradigma qualitativo, e os dados foram obtidos a partir de atividades desenvolvidas com 143 estudantes. Os resultados indicam que a maioria deles/as evidenciou aspectos negativos dos itinerários formativos, como a pouca conexão com seus projetos de vida e a ausência da flexibilização de escolhas, tão divulgada pela propaganda governamental. Evidenciaram ainda que a ausência de componentes da formação geral básica, que deram lugar aos itinerários, compromete a

[*] Doutorado em Educação Matemática. Professora Livre-Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática – DIEEM, cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq e certificado pela Unesp. Atualmente é Editora Associada do Bolema. *E-mail*: <paula.malheiros@unesp.br>.

[**] Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É membro do grupo de pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática - DIEEM. *E-mail*: <brena.sturion@unesp.br>.

formação. Já os aspectos positivos evidenciados dizem respeito à forma como os itinerários estão sendo trabalhados em sala e não sobre a formação que poderiam proporcionar aos/às estudantes.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Reforma Educativa. Jovens.

ABSTRACT: This research aims to understand what New High School students say about the formative itineraries in some state schools in the countryside of São Paulo. The research is based on the qualitative paradigm and the data were obtained from activities carried out with 143 students. The results indicate that most of them highlighted negative aspects of the formative itineraries, such as the lack of connection with their life projects and the lack of flexible choices, so often promoted by government propaganda. They also highlighted that the lack of basic general education components, which gave way to the itineraries, compromises their development. The positive aspects, however, are related to the way the itineraries are being implemented in the classroom, rather than the development they could provide to students.

Keywords: New High School. Educational reform. Young people.

RESUMEN: Esta investigación buscó comprender lo que los/as estudiantes de la nueva escuela secundaria expresan sobre los itinerarios formativos en algunas escuelas estatales del interior del estado de São Paulo. La investigación está guiada por el paradigma cualitativo y los datos fueron obtenidos a partir de actividades desarrolladas con 143 estudiantes. Los resultados indican que la mayoría destacó aspectos negativos de los itinerarios formativos, como la falta de conexión con sus proyectos de vida y la falta de flexibilidad en las elecciones, temas que fueron tan publicitados por la propaganda gubernamental. También destacaron que la ausencia de componentes de la formación general básica que dieron origen a los itinerarios compromete la formación. Los aspectos positivos destacados se refieren a la forma en que se trabajan los itinerarios en el aula y no a la formación que podrían proporcionar al alumnado.

Palabras clave: Nueva escuela secundaria. Reforma educativa. Jóvenes.

Introdução

O Novo Ensino Médio – NEM é uma realidade da educação brasileira que vem sendo construída oficialmente desde 2017, em especial a partir da Lei n° 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017) e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio – EM, assim como pela Resolução nº 04/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular – BNCC na etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018). A partir dessas mudanças, o NEM começou a ser posto em prática no estado de São Paulo em 2021, por meio de adaptações que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – Seduc-SP realizou. Para tanto, foi elaborado o Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), em consonância com a BNCC. Cabe ressaltar que o estado foi o pioneiro nas mudanças com relação ao NEM na rede pública, de acordo com a Rede Escola Pública e Universidade – REPU, em recente publicação (REPU, 2022).

Uma das alterações no NEM se deu em relação à carga horária, que passou a ser "composta pela formação geral básica (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas, e por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), com carga mínima de 1.710 horas" (SÃO PAULO, 2020, p. 46)[1]. O mesmo documento explica:

> Os itinerários formativos são compostos por diferentes arranjos curriculares, um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã (SÃO PAULO, 2020, p. 196).

De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2020), a organização curricular dos itinerários formativos – IF deveria assegurar menos rigidez ao NEM, possibilitando ao/à educando/a desenvolver sua autonomia, tendo em consideração seu projeto de vida, isto é, aquilo que os/as discentes ambicionam e projetam no que diz respeito ao seu estudo e ao seu futuro. Entretanto, passados alguns anos da presença do NEM nas escolas, o que se percebe é que o discurso da flexibilização e da autonomia é falacioso (FÁVERO, CENTENARO & SANTOS, 2023; REPU, 2022; 2024). Ainda com relação à organização dos IF,

> eles podem apresentar diferentes arranjos curriculares, estruturados uma das áreas do conhecimento [*sic*], na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os itinerários integrados, conforme os termos da DCNEM[2]. Os itinerários são organizados em torno dos eixos estruturantes, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favorecem o protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2020, p. 197).

Diante desse cenário, em 2023 teve início o desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa[3] que visa, entre outros aspectos, compreender como os/as docentes estão percebendo e trabalhando com os IF em suas aulas. Assim, durante um semestre letivo houve um acompanhamento do trabalho de professores/as de duas escolas públicas estaduais paulistas, por meio de reuniões semanais. A partir de seus relatos, sentimos a necessidade de olhar para os/as estudantes do NEM, pois percebemos que tanto professores/as quanto estudantes eram impactados/as de forma negativa pelas mudanças em curso; percebemos que seria importante compreender melhor como isso estava acontecendo.

Dessa forma, neste artigo objetivamos compreender a perspectiva de estudantes do NEM com relação aos IF. A pergunta que nos moveu ao longo da pesquisa foi: o que estudantes do NEM expressam sobre os IF em algumas escolas estaduais paulistas? Para alcançarmos tal objetivo, na próxima seção traremos o referencial teórico que embasa a pesquisa, seguido da metodologia para o seu desenvolvimento. Na sequência, apresentamos a análise dos dados e finalizamos com nossas considerações.

O Novo Ensino Médio e os/as estudantes

A proposta de criação do NEM tomou força e foi amplamente divulgada e aprovada por meio da Medida Provisória – MP n° 746/2016. Como as MP possuem força de lei e são utilizadas pelo/a presidente da república em situações de relevância e urgência, foram ignorados debates de anos sobre mudanças no EM, evidenciando a falta de diálogo entre seus/suas idealizadores/as e instituições, docentes, gestores/as e estudantes diretamente afetados/as pelas mudanças (CÁSSIO & GOULART, 2022). Tal MP deu origem à Lei n°13.415 (BRASIL, 2017), de 16 de fevereiro de 2017, que alterou toda a estrutura do EM em prol de uma BNCC mais efetiva, estimulando as escolas a seguirem a política curricular vigente (FREITAS *et al*., 2022).

O NEM foi dividido em duas partes, a formação geral básica – FGB, entendida na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 como o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC, e os IF. A segunda parte foi a mais usada como propaganda para a reforma[4], apontando que os IF seriam pautados em conteúdos personalizados e escolhidos pelos/as estudantes (CÁSSIO & GOULART, 2022). Porém, em momento algum os documentos nacionais ou paulistas ressaltam a obrigatoriedade de consulta a estudantes para a elaboração e a oferta dos IF, apenas que tais escolhas ficariam a cargo da disponibilidade de cada sistema ou instituição de ensino (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2021; BRASIL, 2024). No NEM paulista são oferecidos apenas três IF[5]: Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens e Ciências Humanas e Sociais; e Técnicos (SÃO PAULO, 2024).

Assim, ao analisarmos algumas orientações sobre a educação brasileira, observa-se que, na LDB, Lei n° 9.394/1996, o EM tem como finalidade oferecer uma formação para a cidadania, para o prosseguimento nos estudos, por meio do ingresso na educação superior, e a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1996). Na urgência na aprovação da reforma foi então elaborado um documento defendendo alterações na estrutura do Ensino Médio, enfatizando majoritariamente questões relacionadas ao mercado de trabalho e à qualidade insatisfatória da aprendizagem entre jovens nesse nível educacional (BRASIL, 2016). Desse modo, notamos uma preocupação teórica com dois dos focos do EM: qualidade do ensino e aprendizagem (para estudos posteriores) e trabalho. Com isso, a questão da formação para a cidadania não foi diretamente considerada no documento.

Aqui entendemos ser importante destacar que a ideia de cidadania presente nos documentos deve ser questionada, visto que, de acordo com Marcos Martins, "todos educam para a cidadania, seja qual for o processo de ensino-aprendizagem escolar ou não escolar" (M. MARTINS, 2019, p. 163). Para o autor existem cinco tipologias de cidadania – cidadania como saber; cidadania como inclusão; cidadania como ação voluntária; cidadania como ação revolucionária; e cidadania regressiva. Nos documentos oficiais encontramos a cidadania como saber, considerada por Martins como a mais "ingênua", pois nela "se revelam práticas educativas escolares que anunciam normas legais, sem contextualizá-las historicamente, acreditando que sejam suficientes para garantir a efetivação de direitos" (M. MARTINS, 2019, p. 158). Segundo Martins, essa concepção de cidadania vê os/as educandos/as como ignorantes e os/as educadores/as como detentores/as do conhecimento, contribuindo para a manutenção da estrutura social.

Em termos de qualidade da educação, os argumentos foram pautados em indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, formados majoritariamente por resultados em avaliações externas aplicadas em larga escala e fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão de estudantes). Nesse sentido, a ideia de melhorar a qualidade nacional desse nível de ensino, a partir do NEM, pode ser traduzida por elevar os seus indicadores (REPU, 2024). Assim, percebemos que a qualidade educação, na perspectiva dos/das elaboradores/as do NEM, provém do que possa ser apresentado por métricas alcançadas em testes padronizados e que resultem em índices de desempenho.

Essa lógica de querer traduzir a qualidade da educação em números aparece como uma consequência da presença frequente do empresariado na esfera pública, visto que esse campo é de extrema importância para os interesses do setor privado. A educação pública – historicamente destinada a trabalhadores/as – representa, assim, um ponto decisivo para a consolidação de um projeto de direcionamento moral, intelectual e ideológico nas formações dos indivíduos (E. MARTINS, 2019).

Como um exemplo da articulação do setor privado na educação podemos citar o Todos Pela Educação – TPE, que se coloca como uma organização da sociedade civil, sem interesses para além de contribuir para o aumento da qualidade educacional brasileira (TPE, 2024). Entretanto,

segundo Erika Martins, as instituições vinculadas ao TPE são: "Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril e outros mais" (E. MARTINS, 2019, p. 171). O TPE se mobiliza para que seus membros sejam alocados/as em cargos dentro de conselhos e secretarias, com o objetivo de apresentar aos poderes Legislativo e Executivo propostas de seu interesse, ditas "em prol da qualidade da Educação" (E. MARTINS, 2019).

A própria reforma pode ser vista como um reflexo da influência do empresariado no campo educacional. Ao fazer uma análise das reformas educacionais brasileiras atuais, Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula Lima (2017) apontam que a instauração da BNCC e do NEM teve o apoio de vários/as representantes do setor privado, sendo que seus protagonistas foram o TPE e o Instituto Unibanco. Nesse cenário acontece o que Luiz Carlos de Freitas (2018) chama de *vetores de privatização*: não há privatização na íntegra da instituição pública, porém a lógica econômica, empresarial e de mercado guiam seu funcionamento. Assim, não apenas a organização escolar é alterada, mas se modifica a finalidade da educação. Caminhando nessa direção, a razão de ser da instituição escolar se torna garantir a estudantes um *capital humano* – conhecimentos que o/a sujeito/a pode vender a empregadores/as como fonte de valor – suficiente para que sobrevivam no mundo do trabalho e desenvolvam competências para se tornarem trabalhadores/as flexíveis, em prol de interesses empresariais (LAVAL, 2019).

A educação passa, então, a ser uma prestação de serviços a ser constantemente avaliada e comparada, para que se garanta sua qualidade e eficiência. Nesse cenário, sua qualidade se restringe a quão eficiente os sistemas de ensino são para produzir estudantes que o mercado deseja. Nessa 'produção', o ensino e a aprendizagem, em especial do público jovem, são reduzidos e lidos a partir de demandas do setor econômico, priorizando uma formação com base no mérito individual e na seletividade dos/das sujeitos/as (SILVA; KRAWCZYK & CALÇADA, 2023). Mais ainda, a escola precisa passar por constantes meios de aferição da qualidade de seus serviços e, por conseguinte, alcançar – e aumentar – a qualidade e a eficiência de sua produção (FREITAS, 2018). O 'produto' escolar pode ser entendido como os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes enquanto frequentam a instituição, nesse sentido, a educação como direito constitucional e humano é reduzida a um direito à aprendizagem (HORTA NETO, JUNQUEIRA & OLIVEIRA, 2016).

Como consequência, o 'produto' escolar vendido é extremamente limitado, sendo a escola e a educação condicionadas a se apequenar na aquisição de conteúdos restritos pela nova estrutura do NEM. Os conhecimentos de outras áreas e dos IF não escolhidos pelos/as estudantes, aspectos subjetivos como valores e atitudes, importantes para a formação, não são avaliados e nem compõem os índices de qualidade. Pensar que uma educação e uma escola de qualidade podem ser definidas a partir de indicadores de desempenho parece uma forma rasa de entender todo o processo realizado para alcançar tais resultados (HORTA NETO, JUNQUEIRA & OLIVEIRA, 2016), além de ser um modo de reduzir os processos humanos a números.

Mesmo que o NEM tenha sido vendido ao público geral como uma mudança que prioriza os/as jovens, suas vontades e necessidades, isso não acontece na prática. Em notas técnicas elaboradas com dados da Seduc-SP e de pesquisa com os/as primeiros/as concluintes do NEM, a REPU indica que o poder de escolha dos/das jovens, tão publicizado na mídia, é no mínimo uma meia verdade. Apesar de ter sido realizada uma consulta pública a estudantes, seis em cada 10 alunos/as consultados/as não acessaram a opção de IF que escolheram (REPU, 2022; 2024).

Dessa forma, ao invés de incentivar a descoberta e o desenvolvimento da identidade juvenil de cada aluno/a, os/as idealizadores/as do NEM optam pela padronização dos/das jovens, ignorando que esses/as estudantes possuem percursos diferenciados, a partir de suas bagagens históricas e sociais (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023). Tais vivências juvenis são feridas não apenas pela dinâmica de execução da Reforma como também, no caso de estudantes paulistas, por monitorar até a parte diversificada do currículo por avaliações externas (COPED, 2024). Logo, além de legitimar o funcionamento do NEM, a quase obrigatoriedade de se alcançar bons resultados, possivelmente causará o engessamento dos conhecimentos mobilizados em tais componentes curriculares, como já acontece com as áreas da FGB (STURION, 2024).

Ao negar a escolha aos/às estudantes e ao restringir seu acesso a conhecimentos, teoricamente de seu interesse, nega-se também os modos de ser jovem desses/as estudantes. Criam-se modelos pré-fabricados aos quais os/as jovens devem se encaixar, independentemente de suas vivências (KUHN & ALMEIDA, 2024). Eles/Elas passam a ser vistos/as como adultos/as a serem formados, o que os/as afasta de suas identidades, em nome de uma imagem do que querem que sejam (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023): trabalhadores/as adequados/as ao mercado.

Em suma, o NEM e a política de controle exercida pelas métricas de qualidade da educação vão revelando que nem os pontos defendidos em 2016 para a aprovação da reforma são uma preocupação verdadeira de seus/suas elaboradores/as. O EM em vigência não oferece uma FGB efetiva, pois os IF tomam o lugar de outros componentes curriculares; também não fornece uma formação técnico-profissional em termos de quantidade e qualidade de aulas, como as Escolas Técnicas paulistas e federais (CASSIO & GOULART, 2022), disponibilizando uma "formação aligeirada e o fluxo de mão de obra 'qualificada' para o mercado de trabalho" (RESENDE *et al*., 2022, p. 938). Mais ainda, o NEM não oportuniza um poder de escolha real para os/as jovens (REPU, 2024).

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio não foi feita em prol dos/das estudantes e suas necessidades, visto que os interesses valorizados pelo NEM são os do empresariado, que possui como preocupação conseguir trabalhadores/as adaptáveis e baratos/as para suas empresas (FREITAS *et al*., 2022). Os/As jovens, mesmo sendo os/as principais interessados/as no processo formativo do EM, são vistos/as como seres a serem formados/as, sem o direito à participação ativa em sua formação.

Contexto da pesquisa e metodologia

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no contexto de um projeto que teve seu início em 2023, com duração de três anos, em duas escolas vinculadas à Diretoria de Ensino – DE de Mogi Mirim, no interior de São Paulo. Tal projeto objetiva compreender as possibilidades de desenvolvimento dos IF pelos/as estudantes por meio da Modelagem Matemática[6], em consonância com as situações presentes nos materiais didáticos, no contexto do estado de São Paulo. Entendemos ser importante destacar que, em 2023, ano em que esta pesquisa foi realizada, havia no NEM itinerários formativos globais e os de aprofundamento. Considerando os de aprofundamento, a Seduc-SP indicava onze possibilidades (GEPUD, 2023), das quais as escolas eram obrigadas a ofertar, no mínimo, duas opções. Em cada um desses IF havia diferentes componentes curriculares.

Ao iniciarmos o projeto[7] nas duas escolas, nossas primeiras ações buscaram conhecer o contexto escolar, os/as professores/as e os/as estudantes. Adotamos essa postura por entendermos que "a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2019a, p. 116, grifo no original). Assim, era necessária uma imersão no ambiente escolar e o entendimento de como as relações se davam nele, para podermos planejar nossas ações, em colaboração com os/as participantes da pesquisa. Nessa direção, também estabelecemos um contato mais direto com os/as gestores/as das escolas, pois sentimos a necessidade de entendermos todos os vieses dos IF nas unidades escolares.

Sendo assim, nos encontros iniciais passamos a dialogar com cinco professores/as colaboradores/as da pesquisa e bolsistas do projeto, sendo que quatro ministravam IF relacionados às ciências exatas e um era professor especialista em currículo (Matemática), mantendo contato com todas as escolas da Diretoria de Ensino. Ao ouvirmos os relatos desses/as professores/as sobre a insatisfação dos/das estudantes, decidimos elaborar com eles/elas uma atividade para sabermos efetivamente o que os/as discentes estavam pensando sobre o NEM, em particular sobre os IF. Tal atividade foi realizada com 299 estudantes das 2ª e 3ª séries do EM, dos períodos diurno e noturno, que cursavam os IF ministrados por esses/as docentes, sendo que 143 integravam as duas escolas do projeto, sendo considerados/as para a análise neste artigo. Cada um/uma dos/das docentes bolsistas pensou na atividade de uma forma diferente. Uns/Umas fizeram questionários, outros/as pediram para que os/as estudantes escrevessem ou desenhassem. Foi uma atividade livre, que buscou as expressões e impressões dos/das estudantes acerca do que estavam vivenciando.

Diante desse cenário, a pesquisa aqui apresentada foi pautada no paradigma qualitativo, que tem como principal característica a busca pela compreensão de um determinado fenômeno – em nosso caso, compreender a perspectiva dos/das estudantes do NEM com relação aos IF – sem a preocupação com generalizações, princípios ou leis (ALVES-MAZZOTTI, 2001; CRESWELL, 2014). Os dados são provenientes de expressões textuais

dos/das participantes – estudantes de professores/as bolsistas. Ao utilizarmos essa abordagem, temos como objetivo compreender de que forma as pessoas pensam e agem em um contexto particular.

Considerando que os dados da pesquisa vêm de produções dos/das estudantes sobre suas percepções do NEM e dos IF, nos inspiramos nas fases descritas por Robert Yin (2016) para análise. Primeiro, os dados foram compilados; na sequência, foi realizada sua decomposição e sistematização, com intuito de organizá-los a partir de ideias apresentadas e debatidas que convergiam para o objetivo da investigação; posteriormente, eles foram reorganizados a partir de determinados padrões emergentes; e na sequência, foram interpretados. De acordo com Yin, as fases "não se encaixam em uma sequência linear, mas possuem relações recursivas e iterativas" (YIN, 2016, p. 168), o que aconteceu ao longo do nosso processo de análise de dados, no qual identificamos estudantes que apenas criticavam, estudantes que criticavam e também apontavam alguns aspectos positivos e outros/as que teciam elogios aos IF. Ao apurar nosso olhar, chegamos a duas categorias: *Aspectos positivos dos IF a partir do olhar dos/das estudantes* e *Visões negativas dos IF de acordo com os/as estudantes*. Para a apresentação dos dados traremos algumas imagens produzidas pelos/as estudantes, assim como transcrevemos trechos que entendemos ser importantes para nossas discussões.

As expressões dos/das estudantes sobre os itinerários formativos

Nesta seção vamos apresentar e discutir parte dos dados, que são as produções dos/das estudantes das 2ª e 3ª séries do EM que cursavam os IF na ocasião. Os excertos representam as visões da maioria deles/as acerca do NEM e dos IF, considerando a realidade que vivenciavam no ano de 2023.

Aspectos positivos dos IF, a partir do olhar dos/das estudantes

Considerando os aspectos positivos dos IF, esses foram destacados por poucos/as estudantes. Ao olharmos para as suas produções, nos deparamos com alguns elogios sobre o que estavam vivenciando na escola. Porém, ao analisarmos com cuidado, percebemos que eles/elas enalteceram aspectos específicos dos IF, como: "*apesar dos pontos negativos serem os mais destacados, considero um positivo, no caso o itinerário de oralidade*[8]*, pois é algo que me ajuda em relação à minha dicção e em falar em público*" (ESTUDANTE 8, 2023). As dinâmicas que ocorriam no contexto dos IF, como os trabalhos em grupo, assim como a aproximação entre alunos/as, também foram destaque: "*o itinerário vem como algo mais dinâmico, com conversas e pesquisas que os próprios alunos devem fazer*" (ESTUDANTE 7, 2023).

O que destacamos, a partir dos excertos anteriores, é que os/as estudantes não veem os IF como algo positivo, mas sim a maneira como eles são desenvolvidos em sala de aula. Dessa forma, nos fica a pergunta: será que aulas mais dinâmicas não poderiam ocorrer nos componentes curriculares de FGB? Para nós, a resposta é sim, desde que os/as professores/as tenham liberdade de cátedra, algo não usual no processo de plataformização da educação (BARBOSA & ALVES, 2023), em especial nas escolas estaduais paulistas. Ademais, recordamos de Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor:

> Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE & SHOR, 2013, p. 47).

Ou seja, os/as estudantes mencionaram aspectos relacionados às metodologias utilizadas, mas não aos conhecimentos mobilizados nos IF. Houve também estudante que escreveu: "*já outros* [IF] são bem interessantes, que eu até gosto muito, *mas mesmo assim* não sei no que isso vai servir no meu futuro" (ESTUDANTE 9, 2023). Aqui, embora evidencie que considera os IF interessantes, ressalta a falta de conexão deles com seu futuro. Alguns/umas deles/as enfatizaram a pouca articulação entre os IF e os seus projetos de vida, como por exemplo: "*não tenho muito o que falar sobre, porém o que está relacionado com o meu projeto de vida não bate com o IF que temos*" (ESTUDANTE 10, 2023).

Tal fato evidencia que, para os/as jovens, a instituição parece se afastar dos seus interesses e necessidades, principalmente no que diz respeito às suas projeções futuras (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023), aqui indicadas nos projetos de vida. A distância expressa pelos/as estudantes vai de encontro à legislação e às argumentações utilizadas para a criação do NEM (BRASIL, 2016; 2017), que destacam que os currículos do EM deveriam estar voltados também para construção dos projetos de vida dos/das estudantes, além da formação para a cidadania. Entendemos que tal conceito de cidadania está alinhado, por quem usa o termo, à perspectiva de ser humano a ser formado (M. MARTINS, 2019). Nesse sentido, os/as idealizadores/as projetaram o NEM embasados/as, mesmo que indiretamente, em um ensino para a cidadania no qual o/a jovem se torna participante da sociedade na medida em que é adaptável "às necessidades flexíveis do precário mercado de trabalho atual" (M. MARTINS, 2019, p. 159). Indo em direção oposta, compreendemos a cidadania de acordo com Paulo Freire, para quem ela é ação para a transformação das realidades, objetivando torná-las mais humanas, ou seja, indivíduos/as se apropriam dos conhecimentos, de seus direitos e deveres em prol de sua emancipação (HEBERT, 2008).

Outro ponto mencionado como positivo pelos/as estudantes diz respeito aos/às docentes que ministravam os IF. Eles/Elas elogiavam e evidenciavam a performance desses/as professores/as nos IF: "*não tinha muita matéria que me chamava atenção, mas teve*

dois professores que davam uma matéria muito boa, eu até gostava da matéria que esses professores davam" (ESTUDANTE 9, 2023). Nos fica a impressão de que mesmo quando eles/elas gostavam do itinerário, os motivos não eram as ementas e sim os/as professores/as.

Por outro lado, alguns/umas estudantes destacaram que a proposta dos IF é boa, mas tem problemas relacionados tanto à formação dos/das docentes quanto à infraestrutura escolar, como é possível observar nessa escrita: "*Acredito que a ideia é boa, mas na prática não funciona tanto, pois quase sempre nos falta as estruturas certas para tal proposta e profissionais capacitados para o assunto/matéria. Pode até ser uma iniciativa interessante, mas é necessário mais investimento e organização, desenvolvimento e sabedoria*" (ESTUDANTE 13, 2023). Essa manifestação nos remete à ideia de que a implementação do NEM se deu em paralelo à aprovação da Emenda Constitucional n° 241, de 2016, que congelou a ampliação dos gastos públicos com políticas sociais para além da inflação. Como fomentar mudanças estruturais demandadas pela instauração do NEM sem investimentos efetivos em infraestrutura e formação de professores/as? A declaração nos dá pistas de como funciona a organização de um sistema de ensino pautado em lógicas empresariais.

Nesse cenário, temos o afastamento do governo de sua função de provedor de recursos (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023), o que causa sua escassez para colocar em prática o que foi proposto pelos/as próprios/as idealizadores/as do NEM. Assim, os governos buscam uma maior eficiência das instituições educacionais reduzindo seus custos (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023), seja por meio da limitação de recursos estruturais ou do não oferecimento de formação para os/as professores/as (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023), mesmo que isso prejudique o desenvolvimento da formação discente. Ademais, segundo a REPU, "professores/as com diversos perfis de formação podem assumir os mesmos itinerários formativos" (REPU, 2024, p. 20), o que pode comprometer o desenvolvimento deles. Ainda sobre os/as professores/as, também foi mencionado pelos/as estudantes que "*esses professores normalmente irão trabalhar com os diferentes IF e nem sempre possuem qualificação para tal*" (ESTUDANTE 11, 2023), indo ao encontro do que foi evidenciado pela REPU.

Para nós, fica claro que os/as estudantes, mesmo quando não criticam os IF, não conseguem evidenciar de fato suas potencialidades. Eles/Elas mencionam pontos positivos que envolvem fatores da sala de aula e de sua dinâmica, o que a nosso ver está mais relacionado à forma como os IF são sendo propostos e desenvolvidos do que ao conteúdo trabalhado e a formação que poderiam proporcionar aos/às estudantes. Nesse sentido, ao darem ênfase às dinâmicas as quais tinham acesso nos IF como aspectos positivos, dão indícios de que elas não aconteciam antes do NEM. Para nós, isso pode indicar que a maior parte das aulas eram expositivas e não dialogadas, opondo-se a uma formação para a cidadania da forma como compreendemos (FREIRE, 2011).

Visões negativas do IF, de acordo com os estudantes

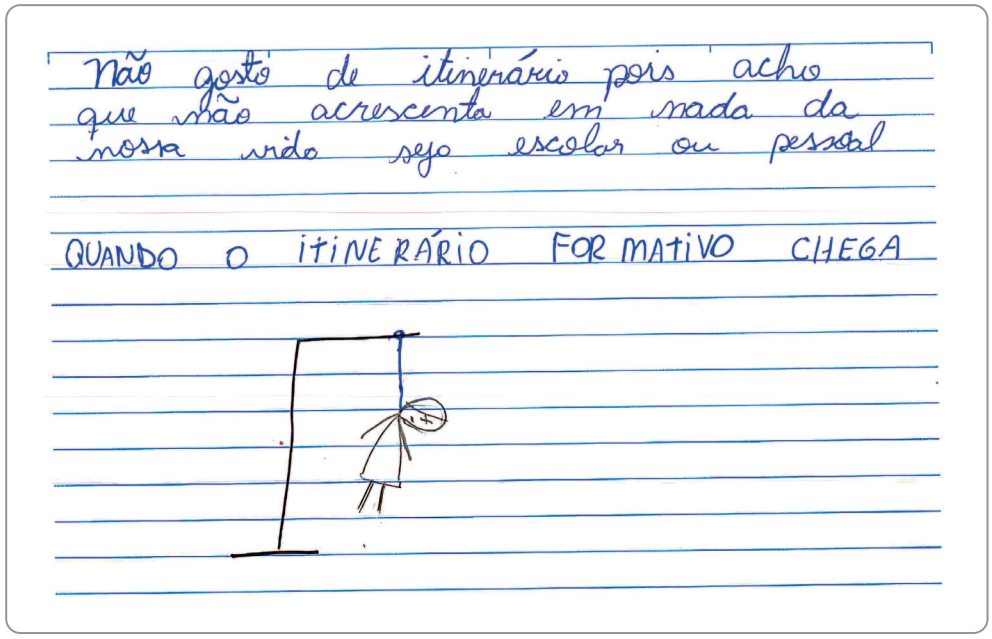
A maior parte dos/das estudantes evidenciou aspectos negativos dos IF. A imagem a seguir (Figura 1) sintetiza suas percepções. Para eles/elas, o que está acontecendo nas escolas não faz sentido e está destruindo seus sonhos e esperanças (FREIRE, 2019b), corroborando o que a literatura têm explicitado recentemente (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023; REPU, 2024; KUHN & ALMEIDA, 2024).

Figura 1: Registro do estudante 1

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Questões como a ausência de relação entre o que está sendo estudado e o futuro dos/das estudantes foi marcante nas expressões, como podemos ver na Figura 2:

Figura 2: Registro do estudante 2



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

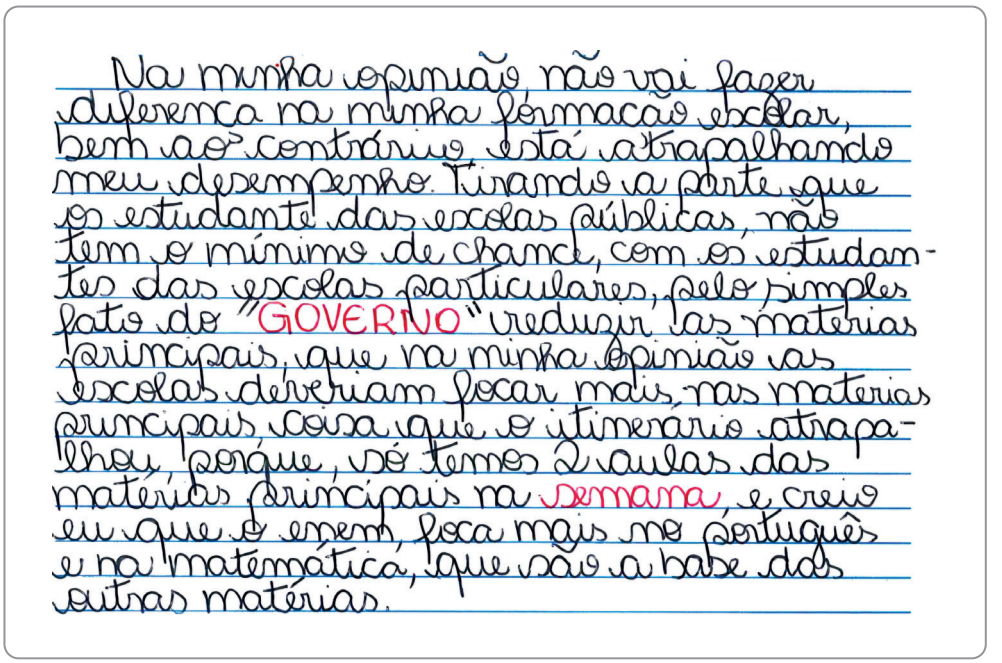
As imagens nos remetem à ideia de que os sonhos dos/das estudantes são ignorados, assim como seus projetos para o futuro. Ainda há a predisposição das instituições de ensino a não considerar os/as jovens como sujeitos/as que devem ter suas opiniões honradas no momento de tomada de decisões (JACOMINI, 2023), mesmo que tais escolhas os/as afetem diretamente. Isso pode ser percebido pelo fato de que, mesmo com consultas públicas, os/as estudantes não foram realmente ouvidos/as no momento da reforma e são as principais vítimas dela (REPU, 2022). Sobre a insatisfação dos/das estudantes, na nota técnica da REPU encontramos que:

> Uma vez que uma das premissas do NEM é introduzir uma antecipação da escolha profissional, oferecendo uma formação mais sintonizada com o projeto de vida dos/as estudantes, conclui-se que o resultado não foi alcançado: nem as escolhas foram garantidas e nem houve engajamento dos/as estudantes com os novos componentes curriculares oferecidos (REPU, 2024, p. 18).

Para nós, o que foi apresentado nessa nota está de acordo com as manifestações artísticas dos/das estudantes. Com relação ao futuro, os vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foram bastante mencionados como contrapontos aos IF, pois muitos/as estudantes destacaram a ausência das componentes curriculares da FGB, o que dificultaria seus desempenhos nessas avaliações. Esse dado corrobora os resultados apresentados pela REPU, ao mencionar que "os dados indicam que 79,3% dos/as entrevistados/as consideram que a redução das disciplinas comuns vai impactar negativamente as suas

vidas. Da mesma forma, 85,0% dos/as respondentes declarou não se sentir preparado/a para fazer o ENEM ou outro exame vestibular" (REPU, 2024, p. 18).

Figura 3: Registro do estudante 3


Na minha opinião, não vai fazer
diferença na minha formação escolar,
bem ao contrário, está atrapalhando
meu desempenho. Tirando a parte que
os estudante das escolas públicas, não
tem o mínimo de chance, com os estudan-
tes das escolas particulares, pelo simples
fato do "GOVERNO" reduzir as materias
principais, que na minha opinião as
escolas deveriam focar mais nas materias
principais, coisa que o itinerário atrapa-
lhou, porque, só temos 2 aulas das
materias principais na semana, e creio
eu que o enem, foca mais no português
e na matemática, que são a base das
outras materias.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

A visão desses/as estudantes foi reforçada por várias outras que destacaram a ausência de aulas de componentes curriculares da FGB e alegaram a importância delas para o ENEM e os vestibulares. Na Figura 3, um estudante apresenta, de forma crítica, o papel do governo na sua formação, indicando as diferenças entre a formação recebida na escola pública, voltada à preparação para o mercado de trabalho, e a privada, que visa a continuidade nos estudos. Sabemos que uma das finalidades do EM é preparar estudantes para prosseguirem em seus estudos, conforme determina a legislação (BRASIL, 2017), mas percebemos que isso não está acontecendo de fato.

O ponto de vista trazido pelo texto nos remete a outro aspecto. Quando colocamos em pauta uma formação que prepare para o futuro, tanto em sua dimensão cidadã quanto para estudos posteriores ou trabalho, em um cenário no qual há escassez de recursos, temos que considerar que os/as jovens, principalmente de escolas públicas, são privados/as do acesso a experiências culturais e materiais que possibilitem o reconhecimento de suas potencialidades (MAIER, SANDRI & ZANARDINI, 2023).

Ainda com relação às avaliações externas, os/as estudantes destacaram que foram cobrados na prova paulista[9] conteúdos não vistos em sala de aula, por conta dos IF: "*Particularmente eu não gosto de itinerário, e acredito que não acrescente nos estudos. Exemplo da prova paulista, caíram algumas disciplinas que só são feitas em ciências da natureza*" (ESTUDANTE 08, 2023). Ou então que

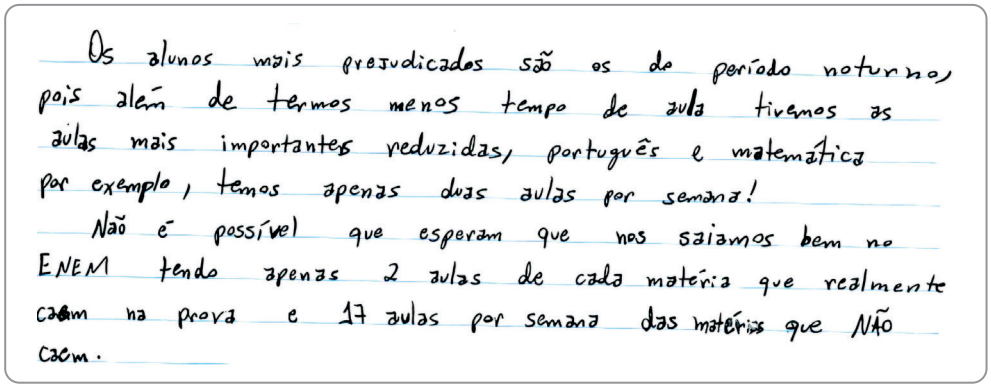
> "*Os itinerários não estão trazendo o que eles prometeram a dois anos atrás, eles não estão me deixando com nenhum benefício pro futuro, como numa entrevista de emprego, ou até em provas como a prova paulista, na qual caíram questões sobre ciências humanas e exatas, mas CIENCIAS EXATAS?, eu não tenho essas matérias, não tenho química, física, biologia, mas mesmo assim caíram questões sobre essa matéria*" (ESTUDANTE 12, 2023).

As avaliações externas são uma realidade nas escolas e fazem parte do cotidiano dos/das estudantes. O fato de se depararem com conteúdos não estudados em uma avaliação os/as deixa frustrados/as e evidencia que o NEM não está cumprindo o que está posto na legislação (BRASIL, 2017, 2024; SÃO PAULO, 2020). Como formar para o futuro se não se proporciona uma formação que possibilite prosseguir os estudos?

Tendo que jovens são entendidos/as como um 'vir a ser adulto/a' e suas identidades atuais são ignoradas, na condição de jovens, eles/elas não são considerados/as como sujeitos/as de direitos. Com isso, temos que, mesmo garantida por lei uma formação que possibilite o ingresso na educação superior, na prática, essas demandas e necessidades não são atendidas (KUHN & ALMEIDA, 2024). As políticas educacionais ditas 'em prol dos/das jovens', partem da visão de idealizadores/as que não os/as reconhecem nem consultam para a elaboração e implementação das mudanças em suas formações.

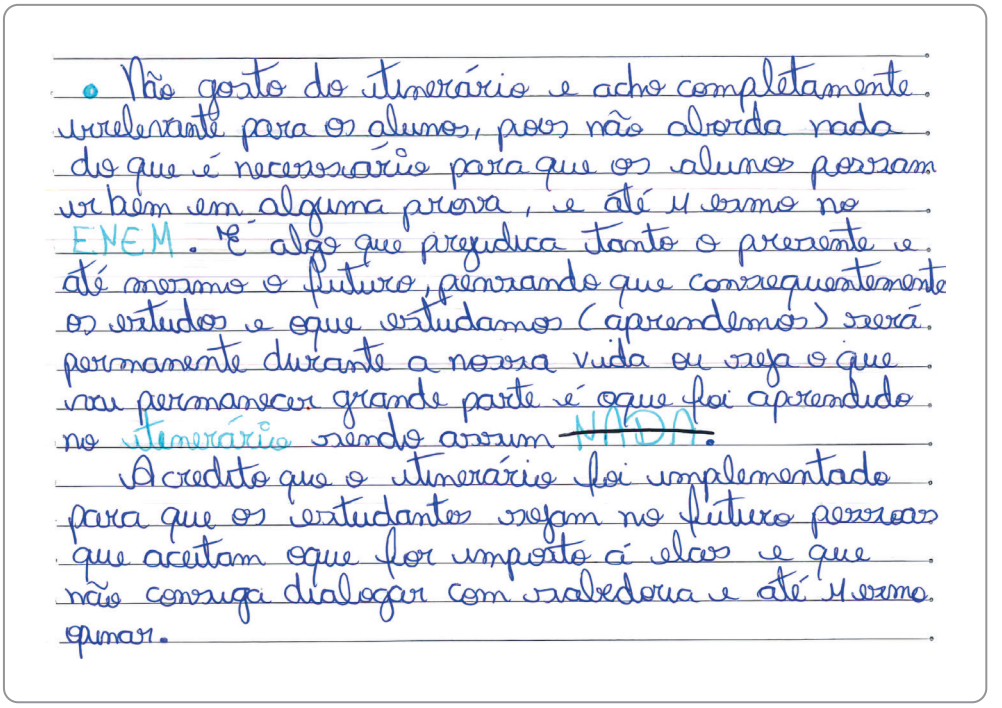
Outro aspecto evidenciado por parte dos/das estudantes diz respeito à formação castradora, domesticadora e alienante (FREIRE, 2011) que têm vivenciado por conta dos IF (Figuras 4 e 5).

Figura 4: Registro do estudante 4


Os alunos mais prejudicados são os do período noturno, pois além de termos menos tempo de aula tivemos as aulas mais importantes reduzidas, português e matemática por exemplo, temos apenas duas aulas por semana!
Não é possível que esperam que nos saiamos bem no ENEM tendo apenas 2 aulas de cada matéria que realmente caem na prova e 17 aulas por semana das matérias que NÃO caem.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Figura 5: Registro do estudante 5


Não gosto do itinerário e acho completamente irrelevante para os alunos, pois não aborda nada do que é necessário para que os alunos possam ir bem em alguma prova, e até mesmo no ENEM. É algo que prejudica tanto o presente e até mesmo o futuro, pensando que consequentemente os estudos e oque estudamos (aprendemos) será permanente durante a nossa vida ou seja o que vai permanecer grande parte é oque foi aprendido no itinerário sendo assim NADA.
Acredito que o itinerário foi implementado para que os estudantes sejam no futuro pessoas que aceitam oque for imposto á elas e que não consiga dialogar com sabedoria e até mesmo opinar.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

As denúncias dos/das estudantes correspondem ao que autoras e autores como Mônica Silva, Nora Krawczyk e Guilherme Calçada (2023) evidenciam acerca da formação para o mercado de trabalho. Assim, a partir das manifestações discentes, percebemos o quanto os/as estudantes estão insatisfeitos/as com o cenário atual do NEM. Quando o estudante menciona *"Acredito que o itinerário foi implementado para que os estudantes sejam no futuro pessoas que aceitam o que for imposto a elas e que não consiga dialogar com sabedoria e até mesmo opinar"* (ESTUDANTE 5, 2023), ele está denunciando que a educação que recebe está de acordo com os anseios do mercado, ou seja, uma mão de obra acrítica, que aceita as imposições sem problematizá-las.

A ideia de uma formação para o mercado de trabalho – *"o novo ensino médio, que trouxe os IF's, veio para a formação de mão de obra"* (ESTUDANTE 14, 2023) – em contraponto a uma formação crítica e reflexiva também é destaque nas manifestações dos/das estudantes. Eles/Elas alegam que o ensino visa sua domesticação (FREIRE, 2019a), ao invés de proporcionar o pensamento crítico e reflexivo. Com isso, temos pistas de que a formação considerada pelos/as idealizadores/as do NEM preza pelo desenvolvimento de um *capital humano* aligeirado e suficiente apenas para formar trabalhadores/as flexíveis, que

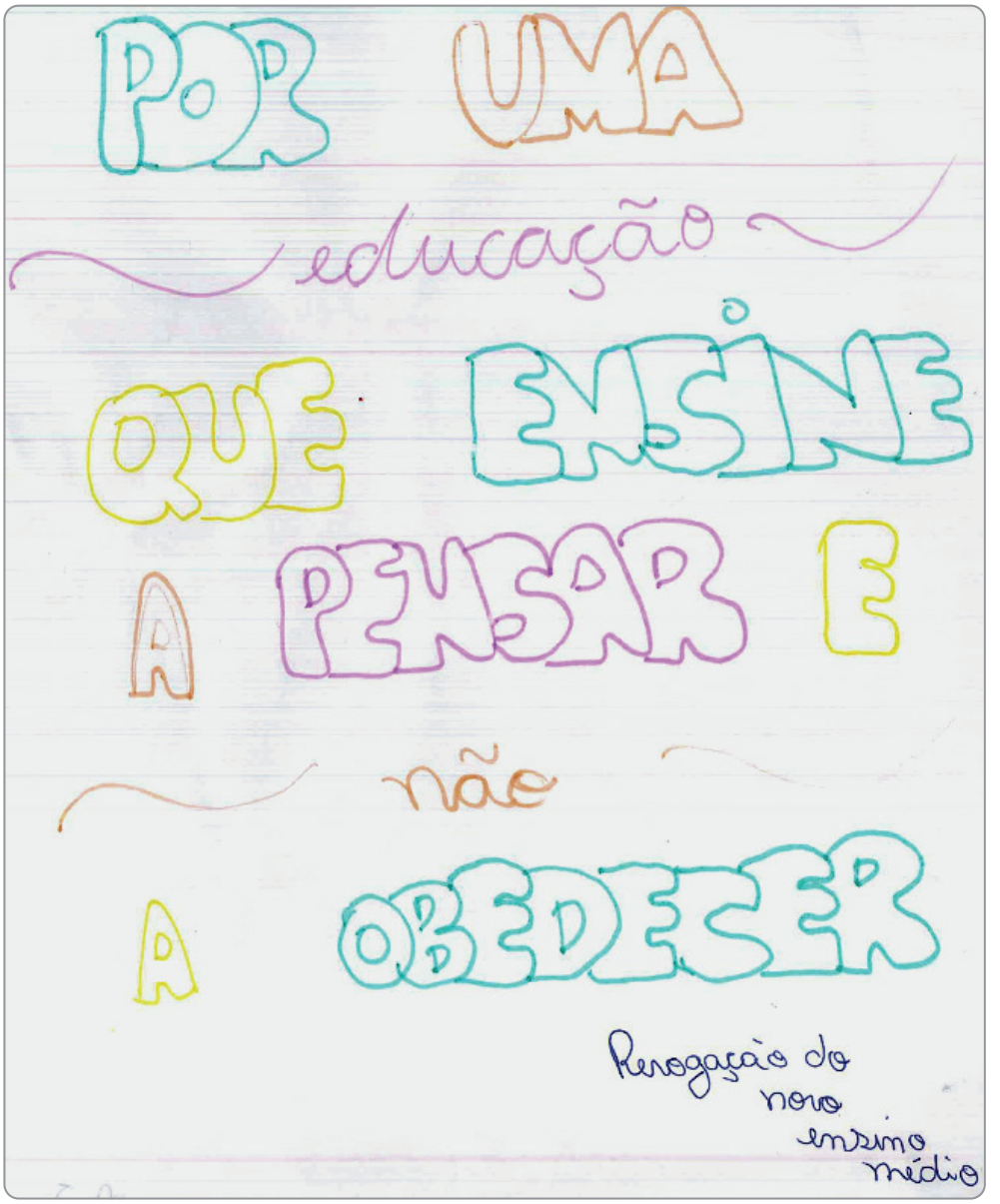
ajam a favor dos interesses empresariais e que sejam baratos/as ao mercado de trabalho (LAVAL, 2019; RESENDE *et al*., 2022).

Ademais, no texto da REPU fica claro o quanto estudantes do EM noturno têm sido mais prejudicados/as com a Reforma.

> Os períodos vespertino e noturno, que atendem a estudantes trabalhadores/as dos estratos socioeconômicos mais baixos, são os mais prejudicados. No primeiro semestre (até o início de abril), 30,8% das aulas de itinerários formativos do vespertino e 28,6% das do noturno estavam sem professores/as, o que mostra que a alocação docente, além de prejudicada pela implantação do NEM, foi ainda mais prejudicada para os/as estudantes mais pobres. Se, na média, cada estudante da rede estadual teve um dia a menos de aula por semana, os/as estudantes dos turnos vespertino e noturno tiveram 1,5 dias de aula a menos por semana. Ou seja, tiveram acesso a apenas 70% da formação prevista (REPU, 2024, p. 21).

Já na Figura 6, a seguir, temos expressa a frase que escolhemos como título do nosso artigo, visto que expressa aquilo que almejamos quando pensamos em um EM que forme efetivamente os/as educandos/as, considerando suas vivências e anseios futuros – uma educação que possibilite a criticidade e que não forme apenas para satisfazer os anseios do mercado e aumentar índices.

Figura 6: Registro do estudante 6



Fonte: Acervo da pesquisa, 2023.

Um ponto bastante evidenciado pelos/as estudantes é a falta de conexão dos IF com as suas realidades, aliada à pouca opção de escolha – escolha amplamente divulgada em peças publicitárias governamentais (CÁSSIO & GOULART, 2022). *"Ao meu ver e de acordo com a minha opinião o Itinerário Formativo deveria ser aplicado como algo novo e agradável em nossa vida cotidiana, mas o mesmo acaba ficando irrelevante e confuso por ser aplicado sem pé nem cabeça, além de ser algo "centralizado" com apenas duas opções de escolha"* (ESTUDANTE 15,

2023). Sobre as possibilidades de escolha, estudantes mencionam que "*há uma precariedade nas escolas e padronização dos itinerários já que só possuem duas opções e o aluno é obrigado a escolher uma delas, mesmo não sendo a área de seu interesse*" (ESTUDANTE 16, 2023).

Nessa direção, estudantes também afirmaram que "*trazendo para a atual realidade, sabemos que isso não foi cumprido, já que muitos estudantes não escolheram os itinerários que queriam e que estavam voltadas para seus projetos de vida*" (ESTUDANTE 19, 2023). Mencionaram ainda que "*os itinerários de começo foi um projeto muito interessante para que os alunos se aprimorarem no que amam e gostam, mas no fim foram por sorteio e os alunos ficaram desinteressados e atrasados comparados com os da escola particular*" (ESTUDANTE 17, 2023). Evidenciam também que os IF "*são confusos e entediantes, eu escolhi itinerário voltado para química e biologia, mas tem duas aulas que são de dança ou algo assim, que não tem nada a ver com química*" (ESTUDANTE 18, 2023).

Diante do que foi exposto, entendemos que sendo os IF a parte diversificada, ou flexibilizada, da grade curricular do NEM, podem passar a impressão de que a partir deles é possível a participação ativa dos/das estudantes no que concerne ao seu futuro. Entretanto, como ressaltam Silva, Krawczyk e Calçada (2023), essa flexibilização também pode ser interpretada como uma desregulamentação e precarização do processo de formação dos/das jovens, haja vista a não formação dos/das professores/as para lecionar nos IF. Tal diversificação pode não apenas espelhar, mas ampliar as desigualdades já existentes na sociedade (SILVA, KRAWCZYK & CALÇADA, 2023).

Os trechos anteriores revelam a insatisfação dos/das estudantes frente aos IF, o que corrobora as considerações apresentadas pela REPU sobre os efeitos prejudiciais do NEM, que estão relacionados

> 1) à limitadíssima "liberdade de escolha" dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma; 2) à falta de professores/as nas escolas, causada pelo precário planejamento da atribuição docente nas aulas dos novos itinerários por parte da Seduc-SP; e 3) à expansão da carga horária escolar via ensino a distância, precarizando a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade (REPU, 2024, p. 30).

Embora não tenhamos dados sobre a questão do ensino a distância, os/as estudantes mencionaram a atuação docente como algo que tem impactado de forma negativa os IF. "*Sinto que os professores também foram pegos de surpresa, não tiveram tempo de realmente se inteirar do tema do itinerário*" (ESTUDANTE 20, 2023); "*além de deixar os alunos confusos deixaram os professores também, coitados*" (ESTUDANTE 21, 2023) são expressões que destacam que os/as professores/as, muitas vezes sem formação inicial para ministrar os IF (REPU, 2022), têm enfrentado dificuldades em sala de aula. Segundo um relato de estudante: "*os professores, embora não seja todos, porém boa parte não contém potencial para instruir determinada aula, algo que acaba nos prejudicando, sendo que poderíamos estar aprendendo sobre algo que realmente importa*" (ESTUDANTE 22, 2023). Para nós, esses trechos retratam a complexidade

dessa reforma, que não foi pensada e elaborada de forma que os/as professores/as pudessem ter uma formação continuada satisfatória para trabalhar nos IF. No caso do estado de São Paulo, tal formação, quando existiu, se deu por meio de *lives* abordando os IF de forma geral, segundo relato de professores/as.

Por mais que as peças governamentais divulgassem extensivamente a participação dos/das jovens em sua formação, honrando suas opiniões e escolhas, os/as estudantes nos mostram outra realidade (REPU, 2024). Quando falamos em participação, estamos reforçando a ideia de Paulo Freire (2003): a de que ela é pautada no movimento de tomada de decisão em certos níveis de poder, enquanto um direito de cidadania. Nesse sentido, os/as jovens deveriam estar ativamente presentes nos processos decisórios anteriores e no decorrer de sua formação no EM, o que não ocorre nas escolas públicas paulistas. Os/As jovens são os/as principais interessados/as no processo formativo do Ensino Médio, e é de extrema relevância que sejam vistos/as como indivíduos/as de direitos, com posicionamentos e escolhas que devem ser ouvidos e considerados, possibilitado que participem ativamente nas decisões sobre seu futuro, em especial no que diz respeito à organização estabelecida para a formação no Novo Ensino Médio.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscamos compreender o que estudantes do NEM expressam sobre os IF em duas escolas estaduais paulistas da DE de Mogi Mirim. Para tanto, foram desenvolvidas atividades nas quais eles/elas deveriam se manifestar livremente sobre o assunto. Ao analisarmos as atividades, identificamos que os pontos positivos mencionados estão geralmente ligados à dinâmica da sala de aula, o que em nossa opinião se relaciona mais à forma como os IF são concebidos e implementados do que ao conteúdo trabalhado ou à formação que poderiam oferecer.

Os pontos negativos apresentados pelos/as jovens foram maioria, sendo que eles/elas o fizeram de forma bastante crítica, apesar de o projeto de educação em vigor nas escolas estaduais paulistas investir em formar jovens condicionados/as a aceitar a realidade que os/as cerca. Os/as estudantes indicaram a falta de relação entre o que está sendo estudado e seu futuros, incluído a pouca articulação entre os IF e seus projetos de vida. Também evidenciaram a ausência de componentes da FGB cobrados em avaliações como o ENEM, impactando a continuidade nos estudos.

A pouca, ou nenhuma, opção dos IF também foi destacada, assim como o modelo de formação oferecido, que molda um/uma trabalhador/a adaptável e flexível às necessidades do empresariado, ilustrando o grande interesse do setor privado pela educação pública. Logo, o acesso desses/as jovens a conhecimentos humanos é reduzido ao necessário para exercer funções no mercado de trabalho, com vias a manter o *status quo*. Para isso,

a partir do NEM são interditadas as possibilidades de emancipação pelo prosseguimento nos estudos ou pelo reconhecimento da realidade como opressora. Temos que a educação sistêmica, assim como está organizada atualmente, beneficia uma pequena parcela da sociedade em detrimento do futuro de grande parte dos/das jovens, em particular os/as paulistas.

Para nós, os dados evidenciam que os sonhos e esperanças (FREIRE, 2019b) de estudantes que estão vivenciando o NEM nas escolas públicas paulistas são desconsiderados, assim como seus direitos de aprendizagem, em função da legislação vigente. Há uma lógica mercadológica na reforma em vigor que não leva em consideração as diferentes necessidades e aspirações dos/das jovens. Desse modo, entendemos como necessária a revisão do NEM. Apenas a partir disso os/as estudantes poderão ter uma formação que lhes assegure o futuro que desejam e não um futuro que, além de limitado, lhes será imposto. Para nós, o atual NEM ceifa as oportunidades de formação e perspectivas desses/as estudantes.

Recebido em: 12/11/2024; Aprovado em: 24/01/2025.

Notas

1 Em 2024 foi aprovada uma nova lei federal, n° 14.945, de 31 de julho de 2024, e a carga horária do NEM sofreu alterações. Nela, a formação geral básica passa a contar com carga horária mínima de 2.400 horas, a partir de 2025. A adaptação feita pela Seduc-SP para 2025 foi a de compreender alguns componentes curriculares do itinerário formativo global como formação geral básica (SÃO PAULO, 2024a).

2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.

3 Projeto *Itinerários Formativos e Modelagem Matemática no Novo Ensino Médio: perspectivas e práticas*, pertencente ao edital Programa de Pesquisa em Educação Básica – Proeduca, financiado pela Fapesp, cujo objetivo é subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado e a redução das desigualdades educacionais. Processo n° 2022/05760-2.

4 Neste texto, usaremos *reforma* como sinônimo da alteração da legislação que designou o NEM.

5 No estado de São Paulo, em 2024, os IF foram divididos em Itinerário Formativo Global e de Aprofundamento. O primeiro tem as componentes curriculares: Educação Financeira, Inglês, Tecnologia e Robótica, Projeto de Vida, Aceleração para Vestibular e Redação e Leitura e são cursados por todos/as os/as estudantes. O segundo tem as componentes curriculares dependendo da área de conhecimento e, teoricamente, são cursados a depender da escolha do/da estudante. Mais detalhes em <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fnovembro%2f17%2fpag_0031_4f911097271feb9a0cf7a5842c7a59a4.pdf&pagina=)31&data=17/11/2023&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031>. Acesso em: 28 out. 2024.

6 Abordagem pedagógica com características interdisciplinares, que parte de uma situação do contexto dos/das estudantes para investigá-la, utilizando a matemática e outras áreas do conhecimento.

7 O início da pesquisa só se deu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp, aprovado sob o parecer número 6.322.652.

8 Perguntamos para a docente responsável pelo desenvolvimento da atividade o que seria 'itinerário de oralidade' e ela esclareceu que era o da área de ciências humanas.

9 A prova paulista é uma avaliação bimestral da aprendizagem do/da estudante da rede estadual, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando (Orgs). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Edição. São Paulo, SP: Pioneira, 2001, p. 107-188.

BARBOSA, Renata Peres & ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, n. 21, p. 1-26, 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *EM n.º 00084/2016/MEC*. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024*. Brasília/DF, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm>. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF, 2018.

CÁSSIO, Fernando & GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED. *Boletim Semanal Subsecretaria 23.03.2024.* Cronograma Prova Paulista - 1° Bimestre 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1d87ZaCz898WVT5dfGOg92fJ_vz4_XTqT/view>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon & SANTOS, Antônio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, p. 1-17, 2023.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 7. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 69. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019b.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Anniele Ferreira *et al*. Primeiros passos da reforma do ensino médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora & ZAN, Dirce. (Org.). *A reforma do ensino médio em São Paulo*: a continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 46-77.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Educacional da Educação*: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA – GEPUD; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Redução de itinerários formativos para o ensino médio na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: Gepud / REPU, 2023. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 28 out. 2024.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. [s.l.]: Autêntica, 2008. p. 154–155.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério & OLIVEIRA, Adolfo. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, p. 21–37, 2016.

JACOMINI, Maria Alice. Participação e democracia na escola pública. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando & STOCO, Sérgio. (Orgs.). *Escola Pública*: práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023, p. 43-51.

KUHN, Martin & ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. A pesquisa como princípio pedagógico, juventudes e pluralidades: lentes para uma crítica da padronização curricular do ensino médio no contexto da Lei 13.415/2017. *Revista Teias*, v. 25, n. 76, p. 280-292, 2024.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAIER, Thays Trindade; SANDRI, Simone & ZANARDINI, Isaura Moreira Souza. Neoliberalismo e Estado avaliador: considerações sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais. *Educação em Foco*, v. 26, n. 48, p. 1–20, 2023.

MARTINS, Erika Moreira. *Empresariamento da Educação Básica na América Latina*: redes empresariais prol educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Todos educam para a cidadania. *Cad. Pesq.*, v. 26, n. 1, jan./mar., p. 149-166, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, v.11, n. 21, p. 415–432, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 05 jul. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-técnicas>. Acesso em: 03 set. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE – REPU; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA – GEPUD. *Primeira geração de concluintes avalia o "Novo Ensino Médio"* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU/Gepud, 2024. Disponível em: <www.repu.com.br/notastecnicas> e <https://www.gepud.com.br/gepud.html>. Acesso em: 03 set. 2024.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula; GALVÃO, Flávia Motta de Paula; GUEDES, Maria Denise; BIANCHINI, Angelo Rodrigo. Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. *Ensino Médio Paulista*. Itinerários de Áreas do Conhecimento, 2024. Disponível: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 01 set. 2024.

SÃO PAULO. *Resolução Seduc n° 84, de 31 de out. de 2024*. São Paulo, SP: Diário Oficial do estado de São Paulo, 2024a.

SÃO PAULO. *Documento orientador* – Implementação do Novo Ensino Médio. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Documento-orientador_Novo-Ensino-Médio-SP.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SÃO PAULO. *Currículo Paulista* – Etapa Ensino. Médio. São Paulo, SP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut & CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, v. 49, p. e271803, 2023.

STURION, Brena Cristina. *Avaliações Externas*: um olhar de professores que ensinam matemática na cidade de Rio Claro – SP. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2024. Somos o Todos: independente, plural e decisivo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 28 out. 2024.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.