

ITINERÁRIOS FORMATIVOS: PERCEÇÕES JUVENIS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

Márcia Aparecida Jacomini^{1,*} 

Ana Paula Corti² 

Luís Renato Silva Maldonado¹ 

RESUMO: O artigo analisa percepções de estudantes do segundo ano do ensino médio de escolas públicas paulistas sobre os itinerários formativos instituídos pelo Novo Ensino Médio (NEM). Baseado na aplicação de questionários e realização de grupos focais, evidenciou-se a precariedade da implementação curricular, marcada por desinformação, escolhas restritas, formação docente inadequada e ausência de sentido formativo. Há uma compreensão majoritária por parte dos estudantes de que os itinerários pouco ou nada contribuem para uma melhor formação, gerando, pelo contrário, esvaziamento curricular. Os dados revelam distanciamento entre a promessa oficial de flexibilização e protagonismo juvenil e as experiências concretas dos estudantes, que denunciam perdas formativas e desigualdades acentuadas.

Palavras-chave: Estudantes. Novo Ensino Médio. Currículo. Reforma educacional. Itinerários formativos.


FORMATIVE ITINERARIES: YOUTH PERCEPTIONS OF THE NEW HIGH SCHOOL


ABSTRACT: This article analyzes the perceptions of second-year high school students from public schools in São Paulo regarding the formative itineraries established by the New High School (NEM). Based on the application of questionnaires and of focus groups, the study reveals the precariousness of curricular implementation, marked by misinformation, limited choices, inadequate teacher training, and a lack of formative meaning. Most students understand that the itineraries contribute little or nothing to better education, resulting instead in curricular dilution. The data reveal a gap between the official promise of flexibility and youth protagonism and the students' concrete experiences, which highlight educational losses and increased inequalities.

Keywords: Students. New High School. Curriculum. Educational reform. Formative itineraries.

ITINERARIOS FORMATIVOS: PERCEPCIONES JUVENILES SOBRE LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA

RESUMEN: El artículo analiza las percepciones de estudiantes de segundo año de la educación secundaria de escuelas públicas del estado de São Paulo sobre los itinerarios formativos establecidos por la Nueva Educación Secundaria (NEM). Basado en la aplicación de cuestionarios y la realización de grupos focales, se evidenció la precariedad de la implementación curricular, marcada por desinformación, opciones restringidas, formación docente inadecuada y ausencia de sentido formativo. Existe una comprensión mayoritaria por parte de los estudiantes de que los itinerarios

1. Universidade Federal de São Paulo  – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Educação – Guarulhos (SP), Brasil.

2. Instituto Federal de São Paulo  – Departamento de Humanidades – São Paulo (SP), Brasil.

*Autora correspondente: jacominimarcia@gmail.com

Dossiê organizado por: Maria Carla Corrochano 

contribuyen poco o nada a una mejor formación y, por el contrario, generan un vaciamiento curricular. Los datos revelan un distanciamiento entre la promesa oficial de flexibilización y protagonismo juvenil y las experiencias concretas de los estudiantes, quienes denuncian pérdidas formativas y desigualdades acentuadas.

Palabras clave: Estudiantes. Nueva Educación Secundaria. Currículo. Reforma educativa. Itinerarios formativos.

Introdução¹

A Reforma do Ensino Médio, consubstanciada nas Leis n.º 13.415/2017 e n.º 14.945/2024 (Brasil, 2017; 2024), trouxe um conjunto de mudanças relacionadas à organização curricular para as instituições de ensino médio. Num contexto de crise das relações de assalariamento e desregulamentação de direitos trabalhistas, a escola tem sido convocada a inovar, remodelando seus currículos à luz da fluidez do mundo do trabalho, tendo como pilares o mérito, a competitividade e o individualismo. As novas gerações precisam ser preparadas para uma sociedade com baixo nível de proteção social e solidariedade, na qual os conhecimentos científicos e humanísticos tornam-se irrelevantes e cedem espaço para o empreendedorismo e as habilidades socioemocionais (Kuenzer, 2017; Quadros; Krawczyk, 2019; Corti, 2023).

Em pesquisa-ação realizada no estado de São Paulo junto a sete escolas públicas² visando construir um processo participativo e democrático da implementação da Reforma do Ensino Médio, promovemos, entre diversas ações, o acompanhamento de uma coorte de estudantes desde seu ingresso no primeiro ano do Novo Ensino Médio (NEM), em 2022, até o término desta etapa da educação básica, em 2024. Trata-se da primeira geração de concluintes do novo currículo, que foram interpelados por meio de questionários e grupos focais a fim de expressarem suas experiências concretas com o NEM.

Neste artigo apresentamos dados quantitativos e qualitativos produzidos em 2023 junto aos estudantes que estavam cursando o segundo ano do ensino médio. É importante destacar que, desde a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, o estado de São Paulo implementou diversas matrizes curriculares. Em 2023, os estudantes cursaram um currículo composto por 11 itinerários formativos vinculados às áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizados em 66 unidades e 276 componentes curriculares, além de 25 opções de cursos do itinerário de formação técnica e profissional (Jacomini et al., 2024).

O objetivo deste artigo é analisar as percepções de estudantes da rede estadual paulista sobre o Novo Ensino Médio, com ênfase nos itinerários formativos, que assumiram papel central na reforma como estratégia de diversificação curricular. O trabalho está estruturado em três partes, além desta breve introdução e das considerações finais. Na primeira parte, discutem-se algumas bases teóricas sobre a reforma e os itinerários formativos. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa e, por fim, são expostos e analisados os dados obtidos por meio de questionário e grupo focal – que contaram, respectivamente, com a participação de 588 e 60 estudantes.

Itinerários formativos: Definições e aproximações

A noção de itinerários formativos é anterior à Reforma do Ensino Médio e possui uma aplicação importante na educação profissional. Segundo Ramos (2009), os itinerários formativos têm dois fundamentos: 1) baseiam-se em uma família ocupacional ou área profissional com qualificações progressivas por meio de cursos e módulos, que resultam em titulações correspondentes em diferentes níveis de ensino; e 2) adotam o princípio da correspondência entre os cursos e módulos com as ocupações no mercado de trabalho.

A articulação de cursos de níveis diferentes numa mesma família ocupacional permitindo um percurso formativo crescente e progressivo para o aluno, atingindo níveis de qualificação cada vez mais altos, é chamada de verticalização. A lei de criação dos institutos federais (Lei n.º 11.892/2008) estabelece, no art. 6º, inciso III, que uma de suas finalidades é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008, art. 6º, inc. III). Os itinerários formativos são os caminhos que o/a estudante pode seguir no processo de verticalização. Por exemplo, ele/ela pode fazer o curso técnico integrado em Automação Industrial, prosseguir no curso de Tecnologia em Automação Industrial (tecnólogo) e, posteriormente, cursar o bacharelado em Engenharia Elétrica – tudo isso em uma mesma instituição de ensino, como ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A verticalização e os itinerários formativos se articulam com um conjunto de referências concretas que organizam e normatizam a educação profissional, tais como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

A Reforma do Ensino Médio transplantou a noção de itinerários formativos para a educação básica, adotando-a numa acepção e num contexto diferente do acima descrito. Beech e Rabelo (2013) analisam a prática da “transferência educacional” atendo-se à dimensão internacional e comparada, que consiste no empréstimo de ideias, instituições e práticas educacionais de um contexto original para outros com vistas a solucionar problemas a partir das “boas práticas”. Suas reflexões podem, em parte, iluminar o empréstimo de noções entre etapas e modalidades de ensino, como é o caso dos itinerários formativos, sobretudo considerando as questões sugeridas por Steiner-Khamsi (2000 *apud* Beech, 2013, p. 65): “Por que a transferência ocorreu? Como a transferência foi implementada? Quem foram os agentes da transferência?”. Tais questões podem se aplicar também à transferência da noção de itinerário formativo, afinal, qual teria sido a intencionalidade de seu empréstimo para o ensino médio?

A Lei n.º 13.415/2017 aborda de modo bastante genérico o tema dos itinerários ao definir, no art. 36, que o ensino médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos, os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). A BNCC para o ensino médio faz menção ao assunto afirmando que as aprendizagens essenciais ali definidas também devem ser observadas na organização dos itinerários formativos. Considera que “os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” e que a flexibilidade deve ser tomada como “princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (Brasil, 2018, p. 471). Assim vemos que nos documentos oficiais os itinerários são associados a duas funções principais: flexibilidade e escolha, sendo a flexibilidade entendida como possibilidade de diferentes percursos formativos, e a escolha como algo que obedeceria, em tese, à vontade e ao desejo individual dos estudantes. Ambos os sentidos estão ausentes no conceito de itinerários formativos utilizado na educação profissional.

Na implementação do NEM, os itinerários ocuparam o tempo e o espaço de disciplinas já consolidadas, como matemática, biologia, sociologia, entre outras. No entanto, permanece obscura a lógica geral que orienta a organização dos novos componentes curriculares agrupados nos itinerários. Em tese, eles estariam apoiados na ideia de promover um aprofundamento formativo; porém, esse princípio é apresentado de maneira vaga e pouco delimitada. Como cada ente federado pode ofertar itinerários próprios, com títulos, objetivos e escopos específicos, sua configuração acaba ficando ao sabor dos governos e interesses de ocasião.

Sendo assim, qual seria o seu papel na construção do percurso escolar dos estudantes? O itinerário suporia algum tipo de articulação com cursos no ensino superior? De que modo essa articulação deve ser realizada pelos estudantes? Como eles devem considerar tais articulações para realizar suas escolhas?

A Lei n.º 13.415/2017 estabeleceu cinco itinerários formativos: as quatro áreas de conhecimento da BNCC, mais o itinerário de formação técnica e profissional. Aplicada à educação básica regular voltada a adolescentes, a noção de itinerários foi esvaziada de seu significado original de formação progressiva vinculada a famílias ocupacionais, uma vez que se insere no âmbito da formação básica geral, relacionada às competências e habilidades da BNCC, comuns a todos os estudantes.

Embora a produção acadêmica sobre o NEM seja significativa, são escassos os estudos que investigam a origem e a genealogia dos itinerários formativos na área de educação. Nos trabalhos existentes, predominam as pesquisas bibliográficas, com poucas investigações empíricas junto aos estudantes (Viana, 2023). A pesquisa de Viana (2023) analisou 22 trabalhos da produção discente de pós-graduação e encontrou apenas um estudo sobre as percepções dos estudantes (Reyes, 2019). A autora mostrou que os estudos, de forma geral, associam os itinerários formativos à entrada de parcerias público-privadas nas escolas de ensino médio e ao discurso sobre a liberdade de escolha dos estudantes. As parcerias público-privadas e as implicações da ampliação da presença do empresariado na educação são mencionadas em 12 dos 22 trabalhos analisados. Nas conclusões, de modo geral, as pesquisas demonstram que: “[o] alegado viés inovador, de escolha de acordo com o projeto de vida, garantindo o protagonismo dos estudantes não se efetiva” (Viana, 2023, p. 66).

Procedimentos metodológicos³

O questionário no formato Google Forms foi aplicado aos estudantes no período de 4 de abril a 12 de maio de 2023. De um total de 873 estudantes matriculados, 610 responderam 37 questões envolvendo assuntos sobre a escola, o Programa Inova Educação⁴, o NEM, além das questões sobre identificação. Neste artigo, analisamos as respostas de 588 questionários, visto que 22 estudantes não autorizaram o uso de seus dados. O questionário foi respondido nas escolas, sob acompanhamento dos gestores e com tempo médio de resposta de aproximadamente 30 minutos.

No mês de novembro de 2023 foram realizados 10 grupos focais, também com estudantes do 2º ano, cada um com 6 estudantes, totalizando 60 participantes e garantindo a representação de gênero/sexo, cor/raça e do itinerário que estavam cursando. Com base nesses critérios, foi realizado um sorteio para evitar escolhas direcionadas por parte das equipes escolares. A condução dos grupos focais foi realizada por pesquisadores da universidade, de forma que não houvesse constrangimentos nas respostas às questões do roteiro semiestruturado.

O conteúdo dos grupos focais foi analisado com base em categorias temáticas (Bardin, 2004) que emergiram da combinação da estrutura do roteiro e das falas dos estudantes. Para organização das categorias, os pesquisadores leram o conjunto das transcrições buscando classificar falas e depoimentos; na sequência, construiu-se um quadro com as categorias e as principais falas representativas daquela temática, sempre considerando contradições e diversidade na forma de perceber e compreender os temas tratados pelos estudantes. Na seção a seguir é apresentada uma seleção de dados, aqueles considerados mais representativos das percepções e opiniões dos estudantes sobre a implementação do Novo Ensino Médio, mais especificamente sobre os itinerários formativos.

Itinerários formativos: “As pessoas não levam muito a sério”⁵

Os 588 estudantes que responderam ao questionário estudam majoritariamente no período matutino (64,9%), enquanto 27,8% no noturno e 7,3% em período integral (tarde e noite); 52,2% declararam ser do sexo masculino e 47,5% do feminino; a idade dos respondentes variou de 15 a 19 anos, sendo que

67,1% declararam ter 16 anos; 54% declararam-se pretos ou pardos, e 76% afirmaram que não trabalhavam naquele momento. Em relação à renda familiar, 33,7% não souberam responder, e 35,7% declararam renda familiar entre 1 e 2,8 salários mínimos.

Não obstante toda a publicidade governamental realizada em 2022, 2º ano de implementação da reforma na rede estadual paulista, mais da metade (63%) dos estudantes do 2º ano do ensino médio afirmaram que conheciam pouco ou nada sobre a reforma. A confusão no processo de implementação, com constantes mudanças na matriz curricular, contribuiu para o pouco conhecimento dos estudantes acerca da reforma (Rede Escola Pública e Universidade [Repu]; Grupo Escola Pública e Democracia [Gepud], 2024).

Quando questionados a respeito da escolha dos itinerários formativos, 367 alunos (61,3%) disseram que escolheram aquele de sua preferência, e 232 (38,7%) disseram que não. Ao indagar se a escola ofertou os itinerários escolhidos, 316 (52,8%) dos alunos disseram que sim, enquanto 283 (47,2%) responderam negativamente.

Embora com pouca compreensão sobre as mudanças, 75% dos respondentes acreditavam que as mudanças seriam prejudiciais à aprendizagem e à formação. Nos grupos focais realizados no 2º semestre de 2023, quando os estudantes já tinham mais experiência com os itinerários, a avaliação confirma o que foi verificado nas respostas ao questionário.

Eu acho que foi algo muito jogado. Jogaram professores aleatórios, de matérias aleatórias, para dar a aula, não é? (Estudante da escola 7).

Eu acho os temas do itinerário muito, muito vagos. Ele pega e fala assim: “A vida é uma arte?”. Literalmente, é o título do itinerário dele; aí você copia “a vida é não sei o quê, não sei o quê, a arte de 1900... Não sei o quê, não sei o quê”. Aí, outro dia, “o cinema e a evolução” (Estudante da escola 2).

Mas eu não sei exatamente qual itinerário que ele está passando. Pra mim, eles acabam misturando muito as duas matérias, só que acaba não fazendo muito sentido, então fica muito confuso e eu sempre fico muito perdida em relação a isso. Professor chega e escreve itinerário, eu copio a matéria e fico “Tá, o que é isso? (risos). É sobre o quê? Qual é o assunto?”. Não tem sentido (Estudante da escola 2).

Os estudantes falaram sobre a decepção, o sentimento de terem sido enganados e lesados por uma escola que negligenciou conhecimentos considerados essenciais a uma boa formação.

Eu escolhi... eu tinha a mesma expectativa da Luana, que era ter foco na matéria que eu mais tinha interesse, que foi o que prometeram para a gente. Prometeram [...] falaram, e não encontrei nada disso. Eu encontrei zero, nada. O que eu precisava, eu não tenho, e o que eu esperava não tem também. Me senti lesado nessa situação (Estudante da escola 7).

A desorganização e a opacidade dos itinerários somam-se ao fato de que eles são avaliados de forma diferente da formação geral, sem atribuição de notas e sem possibilidade de reprovação. Esse contexto pode contribuir significativamente para o descrédito dos itinerários por parte dos estudantes.

Porque todos sabem que Língua Portuguesa é muito importante. Muito, muito, muito importante. E aí, tipo, hoje eu vejo que poderia ter escolhido outro itinerário, porque eu tenho muitas aulas de Matemática e fica muita coisa repetitiva. Fica tudo muito repetitivo (Estudante da escola 7).

As pessoas não se importam muito, as pessoas não levam muito a sério os itinerários. Então sempre tem uma aula de itinerário, a gente... e a gente vê que a maioria do pessoal da sala não faz, não leva a sério, porque a gente não consegue levar muito a sério mesmo, e eu até não julgo (Estudante da escola 7).

Então, acho que foi uma coisa sem pé nem cabeça o que fizeram. Que eu acho, na minha visão, foi uma coisa para prejudicar os alunos que estudam em escola pública e para – como se fala? – para meio que ajudar as pessoas que tem mais condição, que são as pessoas que têm dinheiro. E quem está... quem é pobre que se lasque. Na minha visão, é isso (Estudante da escola 1).

Nos grupos focais, os estudantes manifestaram suas opiniões sobre os professores, destacando qualidades que apreciam e que depreciam. O comprometimento de docentes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem esteve entre os aspectos mais destacados. Embora a maioria (64,62%) considere as aulas satisfatórias, cabe destacar as críticas, principalmente, ao desenvolvimento das componentes curriculares dos itinerários formativos para os quais o professor não tinha formação adequada. Contudo, não se limita a essas situações, indicando que há abordagens didático-pedagógicas que os estudantes consideram regulares ou ruins.

Basicamente, as partes interessantes são os próprios professores que criam. Eles tentam desconstruir trazendo algo novo, por exemplo, do professor de química que, como a escola não tem estrutura para fazer nenhum experimento [...] ele trouxe os materiais da casa dele [...] e fez um experimento nos mostrando as reações de alguns gases (Estudante da escola 3).

Bastante conhecimentos diferentes. Principalmente pautas que, normalmente, não se falam nas outras escolas. Por exemplo, sobre o antirracismo, feminismo, sobre esses conhecimentos que eu acho extremamente necessário uma escola ter, mas que a maioria não tem. Eu acho que esse foi um diferencial que eu vi aqui nessa escola, no ensino médio, sabe? A gente está aprendendo essas coisas que normalmente não são pautadas. Então, tem coisas boas, sim, mas que eu acho que não é tanto mérito do Governo; é mais mérito próprio da escola que tomou essa iniciativa (Estudante da escola 1).

[...] a gente tem muito professor bom, muito professor bom que podia realmente deixar dar a aula dele, sabe? [...] como a de História, um monte aí, mas é só um exemplo. Ela começa a falar e ela realmente tem paixão pelo que faz. Então, se deixassem falar mais, explicar mais, fazer a aula da forma que o professor queria, a gente aprenderia muito, com certeza (Estudante da escola 2).

Um aspecto relevante, apontado em quase todas as escolas, diz respeito à percepção de fatores externos relacionados à política educacional que limitam a autonomia da escola e dos professores. Os depoimentos sugerem que o docente deveria ter mais liberdade de ensino, especialmente quando possui um bom domínio do conteúdo que ensina. O ponto interessante nesse processo é que o material hiperestruturado oferecido pela Secretaria da Educação parece prejudicar os bons professores e não apoiar adequadamente aqueles cuja formação não lhes garante o conhecimento necessário para o exercício da docência.

Em vários momentos dos grupos focais, os estudantes comentaram sobre professores despreparados. Como já indicado pela literatura e pelo conhecimento tácito, o fator professor faz toda a diferença no processo educativo.

A relação dos professores com os itinerários foi percebida pelos estudantes como algo negativo, precário e insatisfatório. Por um lado, sentem que os docentes estão desconfortáveis e perdidos; por outro lado, solidarizam-se com eles, pois, como alunos, compartilham a sensação de desorientação.

Os professores não estão preparados para ministrar essas aulas. O professor de História dá aula de Tecnologia: qual a relação entre uma e outra coisa? (Estudante da escola 1).

E aí a gente tinha aula com o mesmo professor, todos os dias, três aulas seguidas com ele. E uma aula ele falava sobre cyberbullying; na outra aula, sobre matemática; e na outra ele falava sobre a matéria dele mesmo, que era Geografia (Estudante da escola 2).

Que nem eu falei: que não sabem o que eles mesmos estão ensinando. Então, como vai ensinar uma coisa que nem eles mesmos sabem? (Estudante da escola 1).

Eles pegaram uma pessoa totalmente despreparada, que eles também não deram suporte. Porque também a gente não pode culpar os professores de “Ai, esse professor é ruim e ele não sabe dar o itinerário”, não. Ele também não foi preparado (Estudante da escola 3).

Com a Reforma do Ensino Médio, os professores perderam aulas de suas disciplinas de formação e passaram a completar a jornada de trabalho com as aulas de itinerários formativos. Assim, os professores são os mesmos na parte comum e na diversificada do currículo. Esta situação piora a sensação de confusão entre os estudantes. “Eu fiquei muito perdida. Normalmente, quando o professor entra na sala e eu vejo ele duas vezes, eu falo ‘Hoje é aula de quê?’” (Estudante da escola 2).

A presença do mesmo professor em diversas aulas de disciplinas diferentes pode gerar certa “mesmice”, pois, embora as temáticas possam variar, é natural que a linguagem, a abordagem e o estilo de ensino do docente estejam vinculados ao seu campo de formação. Diante do desconforto e da falta de domínio do professor ao ministrar aulas de itinerários, surgiram manifestações em defesa de que o docente deveria se concentrar nas aulas de sua disciplina original.

Não gostei, porque são conteúdos, que nem todos falaram, são repetidos, que não vão acrescentar em nada nas nossas vidas. Então, eu realmente não gostei (Estudante da escola 4).

Eu vejo diferença, sim. Até porque o conteúdo abordado quando o professor sabe muito mais do que ele está falando é muito mais interessante; ele consegue deixar a aula mais interessante, ele consegue deixar a aula mais atrativa, ele consegue prender um pouco mais da nossa... “pouco mais” não, muito mais da nossa atenção, dependendo do que ele está falando. E eu vejo que, no itinerário, às vezes isso não acontece (Estudante da escola 3).

Como parte da limitada compreensão dos estudantes sobre a reforma, observamos que a escolha do itinerário foi realizada sem um nível adequado de informações. Além disso, a complexidade e a opacidade dos próprios itinerários, da forma como foram organizados, não são inteligíveis para os estudantes. Como, então, podem os estudantes escolher algo que não compreendem?

E a gente não teve a opção de seguir o que a gente realmente escolheu. Eu, por exemplo, escolhi ficar em Português, e eu não consegui ficar em Português, então isso bagunçou muito (Estudante da escola 2).

Eu escolhi o itinerário porque eu não conhecia ninguém, e as únicas pessoas que entraram no itinerário eu fui junto, porque eu não tinha amigos (Estudante da escola 6).

Considerando que são adolescentes, o efeito das amizades nas escolhas precisa ser considerado, já que os vínculos horizontais com o grupo de colegas são uma dimensão importante da vida escolar nessa fase

de vida. Esse dado aponta que a política pública não deve considerar apenas os aspectos formais e racionais num processo de escolha de área de estudo por adolescentes, mas prever e atuar sobre as múltiplas situações que tal escolha acarreta.

As falas revelam uma confusão generalizada em torno do que seriam os itinerários, além de uma multiplicidade de situações nas escolas. Houve estudantes que afirmaram ter escolhido um itinerário de exatas, mas frequentado um itinerário de humanas, bem como diversas situações em que os alunos cursaram itinerários que não haviam escolhido, acompanhadas de muitas reclamações.

Eles não explicaram exatamente o que é que a gente ia aprender, o que exatamente seria aquele itinerário. Eles só foram falando “Ah, esse itinerário aqui é voltado para Português; esse aqui é voltado para Matemática; esse aqui é voltado para humanas [...]” (Estudante da escola 4).

Na realidade, eu queria ir para Corpo e Movimento, eu sou mais para exatas. Só que me colocaram em “quem divide, multiplica”, porque os nomes confundiram; eu acabei indo para o que não era o que eu pensava. Aí eu fiquei deslocada (Estudante da escola 6).

Pesquisas têm revelado que os itinerários não são factíveis de serem implementados nas redes públicas de ensino, dadas as suas condições reais, e que a oferta de todos os itinerários por parte das escolas é inviável (Repu, 2022). Isso se deve à estrutura disponível nas unidades escolares, ao número limitado de professores, recursos e de salas de aula disponíveis. Em síntese, a proposta curricular da reforma não é compatível com a infraestrutura das escolas e o pessoal docente, seja por número insuficiente, seja pela ausência da qualificação adequada para ministrar as 276 componentes curriculares.

Se você ainda quer continuar na sua escola, quer continuar estudando aqui, você tem que escolher um itinerário que a sua escola realmente tenha (Estudante da escola 2).

Não fui eu que escolhi [o itinerário], por causa que eu escolhi exatas, só que como estava muito cheio, estava todo mundo escolhendo, me tacaram aqui mesmo, porque senão a Linguagens iria ficar vazia e Exatas iria ficar muito cheia (Estudante da escola 1).

O discurso amplamente disseminado de que o ensino médio das escolas públicas, antes da reforma, não preparava a juventude para o mercado de trabalho – destino da maioria – por focar no ensino de disciplinas voltadas à continuidade dos estudos em nível superior e a crença de que o NEM traria novas perspectivas mostraram-se incorretos na percepção dos próprios estudantes. Ao serem questionados sobre como o NEM estava contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho, observou-se uma compreensão majoritária de que ele pouco ou nada contribuiu para que a juventude das classes trabalhadoras ingressasse no mercado de forma mais qualificada.

A primeira questão que chama a atenção sobre a percepção que eles têm da relação entre escola e mercado de trabalho é a consciência sobre o seu lugar na sociedade. Nas palavras de um estudante da escola 7: “[...] a gente é pobre. A gente é obrigado a nascer preparado para o mercado de trabalho, sabe? Nem se não tivesse os itinerários para a gente, a gente ia ter que dar o nosso jeito, sabe?”.

Essa compreensão da realidade por eles vivenciada se manifestou em depoimentos que vislumbram a entrada no mercado de trabalho em condições precárias, seja pela falta de preparo, seja porque a eles estão reservados os postos de trabalho mais simples; aqueles que as classes médias e altas não querem, mas que são fundamentais no incessante movimento do capital e da reprodução social.

Eu acho que não tem nada a ver com nada [referindo-se aos itinerários]. Porque quando você sai da escola, o que você vai fazer é levantar caixa, essas coisas. Porque você vai ter acabado de sair da escola, você não tem formação para exercer uma função em uma empresa, por isso, entendeu? Ou você vai trabalhar no McDonald's, ou em alguma coisa no ramo de comida, entendeu? (Estudante da escola 4).

As falas reiteradas sobre a percepção de que as aprendizagens escolares não são suficientes para a vida, para o mercado de trabalho e tampouco para o ingresso na universidade, parecem indicar que a promessa da reforma de um ensino médio mais articulado aos interesses dos estudantes não está se cumprindo. Quando os estudantes consideram que uma perspectiva mais promissora advém de cursos realizados fora da escola, denunciam a não realização das finalidades da educação escolar, em especial do ensino médio. “Eu acho que se for depender da escola, nós não vamos... dizer assim, não vou dizer lugar nenhum, porque querendo ou não tem alguns alunos que fazem curso fora, entende um pouco mais” (Estudante da escola 1).

Eu me sinto preparada após o ensino médio, pois eu vejo muito podcast de pessoas explicando estabilidade financeira [...]. Então eu acabei me tornando autodidata e, particularmente, eu me sinto, sim, preparada para fora da escola, mas não por algo que a escola me passou, mas sim porque eu tive que me virar, dar o meu jeito. Porque se depender da escola, eu nem saio da escola (Estudante da escola 3).

O depoimento deste estudante é revelador de ideias que circulam na sociedade e que começam a ser incorporadas pelos estudantes. Se, por um lado, o autodidatismo e a iniciativa dos jovens devem ser bem recebidos num mundo em que o acesso a conteúdos é facilitado pela internet; por outro, cabe a preocupação acerca do quanto estes jovens estão preparados para filtrar o que é efetivamente amparado em conhecimentos científicos daquilo que se constitui como *fake news* ou conteúdos inadequados, sendo a escola um espaço fundamental para essa formação científica e crítica.

Considerações finais

A Reforma do Ensino Médio foi uma política pública considerada emergencial para o Brasil e apresentada como solução para problemas históricos da etapa, como o baixo rendimento escolar e indicadores insatisfatórios. A diversificação curricular e a liberdade de escolha foram dois pilares importantes que, segundo os reformadores, tornariam a escola média mais atrativa e atualizada diante das mudanças tecnológicas e ocupacionais. Ao proporcionar espaços de reflexão e de expressão aos estudantes sobre suas experiências com o novo currículo, a pesquisa revelou uma distância significativa entre o discurso do Novo Ensino Médio e aquilo que, na rede paulista, é efetivamente oferecido nas escolas.

Os dados analisados evidenciam a precariedade da implementação curricular dos itinerários formativos no NEM na rede estadual paulista, caracterizada por desinformação, possibilidades de escolha muito restritas, formação docente insuficiente e ausência de intencionalidade formativa. Observa-se um nítido descompasso entre o discurso oficial de flexibilização e protagonismo juvenil e as experiências concretas vividas pelos estudantes, que apontam perdas significativas no processo formativo e o aprofundamento das desigualdades educacionais. Nesse sentido, a escola pública tem deixado de cumprir seu papel de garantir uma formação científica e crítica, fundamental para a atuação cidadã e para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Ao negligenciar conhecimentos estruturantes e priorizar itinerários esvaziados

de sentido, a política educacional compromete a função essencial da escola como espaço de sistematização do saber e aprendizagens significativas, o que demanda escuta ativa dos sujeitos escolares, valorização do trabalho docente e compromisso com uma concepção democrática e emancipadora de educação.

Notas

1. Este texto foi produzido com base em dados da pesquisa “Mudanças curriculares e melhoria do ensino público” – processo 2021/11390-0.
2. Das sete escolas, seis são de ensino médio e participaram dos questionários e grupos focais. As escolas estão localizadas nos municípios de Guarulhos, São Paulo, Taboão da Serra, Itapeceira da Serra e Embu das Artes.
3. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob parecer número 6.013.550. Além do consentimento dos pais/responsáveis para os estudantes responderem ao questionário e participarem dos grupos focais, eles leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para preservar a identidade das escolas e dos discentes, utilizamos números e a palavra estudantes para identificá-los, respectivamente.
4. O Programa Inova Educação foi um precursor da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista e descontinuado a partir de 2024, quando houve mudança na matriz curricular do NEM, na gestão de Renato Feder e Tarcísio de Freitas, respectivamente secretário de Educação e governador do estado. Para saber mais, cf. Nascimento (2022) e Alencar (2023).
5. Depoimento de estudante do ensino médio que participou dos grupos focais.

Conflito de interesse

Nada a declarar.


Contribuição dos autores

Conceitualização: Jacomini MA, Corti AP, Maldonado LRS; **Metodologia:** Jacomini MA, Corti AP, Maldonado LRS; **Supervisão:** Jacomini MA, Corti AP, Maldonado LRS; **Escrita:** Jacomini MA, Corti AP, Maldonado LRS; **Aprovação final:** Jacomini MA.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo 
Processo no: 2021/11390-0.

Agradecimentos

Não se aplica.

Declaração de uso de ferramentas de inteligência artificial

Os autores declaram que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

Referências

ALENCAR, F. W. F. de. **Escola pública entre ditames e resistências**: Inova Educação na Rede Estadual Paulista. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. <https://doi.org/10.11606/D.48.2023.tde-02062023-143103>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEECH, J.; RABELO, R. S. O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 45-71, 2013. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.025>

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc-2013-ensino-medio>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.ºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

CORTI, A. P. Aprender ou empreender? Os embates do novo ensino médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.41232>

JACOMINI, M. A. et al. The reverse side of high school reform in the São Paulo State Network. **Arquivos Analíticos Políticas Educativas**, v. 32, n. 22, p. 1-44, 2024. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8270>

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>

NASCIMENTO, T. F. M. **Programa Inova Educação na Rede Estadual Paulista (2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/5af28500-4a8c-43be-9aaf-87aa2ddd9e22/content>. Acesso em: 22 abr. 2025.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711>. Acesso em: 22 abr. 2025.

RAMOS, M. N. Itinerários formativos. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em: 1 ago. 2024.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo. **Sinasefe**, 2 jun. 2022. Disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/novo-ensino-medio-e-inducao-de-desigualdades-escolares-na-rede-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 22 abr. 2025.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA. Nota técnica: primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”. **Repu**. São Paulo, 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_bf5c3ee7389e48649fab29594a78f65b.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

REYES, L. G. T. **A Reforma do Ensino Médio: o que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/server/api/core/bitstreams/a46ca4ef-62c6-405f-8f73-93149db2c26b/content>. Acesso em: 22 abr. 2025.

STEINER-KHAMSI, G. Transferring education, displacing reforms. In: SCHRIEWER, J. (ed.). **Discourse formation in comparative education**. Frankfurt: Peter Lang, 2000. p. 155-187.

VIANA, K. B. **Itinerários formativos na produção acadêmica**. 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13313>

Recebido: 1 set. 2025

Aceito: 30 jan. 2026

Editoras associadas:

Débora Dainez  e Ana Luiza Bustamante Smolka 