

Artigos de pesquisa

Os itinerários formativos do ensino médio: experiências e relatos de gestores e docentes de duas escolas da rede pública estadual de São Paulo¹

The formative pathways of high school: experiences and narratives of administrators and educators from two public state schools in São Paulo

André Randazzo Ortega^{1*} , Joana D'arc Germano Hollerbach¹

¹Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil

COMO CITAR: ORTEGA, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Os itinerários formativos do Ensino Médio: experiências e relatos de gestores e docentes de duas escolas da rede pública estadual de São Paulo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e19240, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.1924001>

Resumo

O artigo objetiva compreender o processo de implementação dos itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/2017 em duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo a partir dos relatos de gestores e docentes. Trata-se de pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético. O referencial teórico principal se pauta nos estudos de autores contemporâneos, notadamente o conceito da reforma empresarial da educação. A técnica de recolha de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas. A investigação permitiu constatar que num primeiro momento a Reforma do Ensino Médio foi bem vista pelos entrevistados, mas logo os gestores e docentes externalizaram preocupação quanto ao entendimento das mudanças trazidas pela lei. Além disso, os ouvidos afirmam que a flexibilização curricular dos itinerários formativos acarreta a fragmentação da formação dos estudantes. Por fim, ficou evidente a relativização dos efeitos dos itinerários na formação dos alunos e da propalada liberdade de escolha pelo que estudar.

Palavras-chave: entrevista; reforma empresarial da educação; educação básica; política educacional.

Abstract

The article aims to comprehend the implementation process of the formative pathways proposed by Law No. 13,415/2017 in two public schools in the State of São Paulo, based on the accounts of administrators and educators. This research is anchored in historical-dialectical materialism. The main theoretical framework is based on the studies of contemporary authors, notably in the concept of the business reform of education. The data collection technique involved semi-structured interviews. The investigation revealed that initially, the High School Reform was well-received by the interviewees, but soon administrators and educators expressed concerns about understanding the changes brought about by the law. Additionally, participants assert that the curricular flexibility of formative pathways leads to the fragmentation of students' education. Finally, there was a clear relativization of the effects of the pathways on students' education and the proclaimed freedom of choice regarding what to study.

Keywords: interviews; business reform of education; basic education; educational policy.

INTRODUÇÃO

Por meio da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, o Ensino Médio brasileiro tornou-se alvo de uma grande reforma educacional, posteriormente sancionada como Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017. Desde o início, era possível prever que os anos imediatamente seguintes à sanção da nova lei seriam de muitas mudanças para a realidade vivenciada pelos sujeitos da educação, ou seja, os gestores, os docentes e os estudantes por todo o país, principalmente

¹ O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa de mestrado conduzida entre 2021 e 2023.

***Autor correspondente:**
andreortega10@gmail.com

Submetido: Abril 20, 2024
Revisado: Dezembro 15, 2025
Aprovado: Dezembro 15, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Parecer Consubstanciado do CEP Nº 5.544.694.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis somente mediante solicitação. Trabalho realizado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

nas redes públicas estaduais de ensino, aquelas que, segundo o mais recente censo da Educação Básica, respondem por mais de 84% do total de quase oito milhões de matrículas nessa etapa de formação escolar (Brasil, 2023a). Conforme o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio avançou nos últimos anos, muitos pesquisadores empreenderam esforços no sentido de desvelar como os supramencionados sujeitos da educação têm sentido e refletido sobre os impactos da nova política e da nova realidade para o Ensino Médio que está se constituindo. Atestam essa afirmação dissertações como as desenvolvidas por Lima (2021) e Andrade (2019), artigos como os escritos por Silva e Martins (2020) e Reyes e Gonçalves (2020), dentre outros textos.

Inserindo-se no debate acadêmico com vistas à contribuição para o entendimento do processo de efetivação da Reforma do Ensino Médio nas redes públicas estaduais, o presente artigo objetiva compreender o processo de implementação dos itinerários formativos (IF) propostos pela Lei nº 13.415/2017 em duas escolas pertencentes à rede pública do Estado de São Paulo a partir dos relatos de gestores e docentes².

Para a consecução de nossas pretensões, dividimos o desenvolvimento de nosso texto nos termos a seguir: primeiramente, nos dedicamos a uma breve exposição do percurso metodológico de nossa investigação; em seguida, apresentamos nosso referencial teórico, ou seja, as lentes que utilizamos para compreender o fenômeno da Reforma do Ensino Médio e a bibliografia que sustenta nosso estudo; adiante, expomos e interpretamos os dados obtidos em nossa investigação; por fim, apresentamos algumas considerações finais à guisa de conclusão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa ancorada na concepção teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Nosso referencial teórico conta com autores que se debruçaram sobre o tema da Reforma do Ensino Médio desde as primeiras formulações, como Saviani (2018), Lombardi e Lima (2018), Krawczyk e Zan (2022) e Kuenzer (2017), além das contribuições de Freitas (2012, 2018). Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de duas escolas públicas pertencentes à rede estadual de São Paulo. A validade do uso de entrevistas como técnica de trabalho nas ciências sociais é assegurada por Lüdke e André (1986) nos termos seguintes: “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34). Em se tratando de entrevistas semiestruturadas, o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado pode permitir que o tema seja abordado de maneira mais autêntica e notável, tendo como base as informações e percepções que este último possui (Lüdke; André, 1986).

Para a realização das entrevistas, registramos o projeto na Plataforma Brasil para a devida apreciação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil. A pesquisa foi autorizada mediante Parecer nº 5.544.694, de 26 de julho de 2022. Em seguida, passamos para a escolha das escolas. Ambas as instituições localizam-se na área urbana do município de Sorocaba, interior do estado de São Paulo, e foram selecionadas mediante dois critérios: a facilidade de acesso e inserção dos pesquisadores e a relevância de ambas para o cenário local, já que se tratam de escolas que atendem uma grande quantidade de alunos, sendo que a menor delas, doravante mencionada como escola A, registra aproximadamente 1300 matrículas totais (500 no Ensino Médio) e a maior, referenciada daqui em diante como escola B, 1800 em valores aproximados, sendo 50% destas no Ensino Médio. Em cada uma das escolas foram realizadas, entre dezembro de 2022 e março de 2023, três entrevistas com três entrevistados diferentes: diretor, coordenador do Ensino Médio e um docente do Ensino Médio, totalizando seis entrevistados, cujos perfis foram resumidos no Quadro 1.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de aplicativo disponível para *smartphone*. Depois, transcrevemo-las integralmente, de modo a possibilitar o trato dos dados colhidos. Os dados foram

² Salientamos que nossa pesquisa abarca o período de vigência da Lei nº 13.415/2017 e, portanto, anterior às mudanças realizadas pela Lei nº 14.945/2024.

Quadro 1. Perfil geral dos entrevistados.

Entrevistados	Breve perfil profissional
Diretora escola A	Professora concursada de geografia. Trabalha na rede estadual paulista desde 1998. Diretora concursada da escola A desde dezembro de 2021.
Coordenadora escola A	Professora concursada de geografia. Trabalha na rede estadual paulista desde 2001. Coordenadora do Ensino Médio na escola A desde o ano letivo de 2010.
Professor escola A	Professor contratado de História. Trabalha na rede estadual paulista desde 2020. Membro do conselho da Associação de Pais e Mestres e professor acompanhante do Grêmio Estudantil.
Diretora Escola B	Professora concursada de língua portuguesa. Trabalha na rede estadual paulista há mais de 40 anos. Diretora concursada da escola B desde 2012.
Coordenador escola B	Formado em psicologia e letras. Professor concursado de língua portuguesa. Trabalha na rede estadual paulista há mais de 30 anos. Coordenador do Ensino Médio da escola B desde 2010.
Professora escola B	Professora concursada de Física e Matemática. Trabalha na rede estadual paulista desde 2010.

Fonte: Elaboração dos autores.

preservados em arquivo digital e em versão impressa da transcrição. Para a análise, procedemos com a leitura das entrevistas, buscando destacar todas as respostas e menções dos entrevistados que fossem referentes aos itinerários formativos, sua implementação e funcionamento.

A LEI Nº 13.415/2017 E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Lei nº 13.415/2017 precisa ser inserida no complexo contexto social, econômico e político brasileiro que levou ao golpe de Estado parlamentar, jurídico e midiático travestido de processo de impeachment que destituiu a presidente Dilma Vana Rousseff e interrompeu a hegemonia de mais de uma década do Partido dos Trabalhadores (PT) a frente do poder Executivo Federal, consolidado após as vitórias nas eleições majoritárias de 2002, 2006, 2010 e 2014. Mascaro (2018) descreve os atores políticos que tomaram o lugar da coalizão de centro-esquerda liderada pelo PT como um grupo conservador de homens brancos e ricos que pautou a votação e conduziu a aprovação de várias políticas de impacto em poucos meses, entre elas a Reforma do Ensino Médio de 2017. Sob a ótica de Freitas (2018), trata-se da ascensão de uma nova direita que direciona a política brasileira para um período de forte tendência neoliberal.

O neoliberalismo é uma corrente político-ideológica que prega a recuperação do ideal liberal clássico, colapsado após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Crise de 1929, pautando a redução da intervenção do Estado na economia e na vida social, a liberdade de mercado, a internacionalização da economia na forma da globalização, dentre outros pilares. Teve em nomes como Ludwig von Mises e Friedrich Hayek alguns de seus principais teóricos e ocupa posição hegemônica na dinâmica capitalista mundial desde meados da década de 1980, notadamente pela atuação do presidente Ronald Reagan (Estados Unidos) e da primeira-ministra Margaret Thatcher (Reino Unido) (Freitas, 2018).

Nas palavras de Lombardi e Lima, a guinada ao neoliberalismo pós-golpe de 2016 pode ser descrita como um conjunto de ações contra a classe trabalhadora, “uma contrarrevolução que mantém suas características históricas: é antinacional, antipopular, antidemocrático e pró-imperialista” (Lombardi; Lima, 2018, p.52). Nesse cenário, o comando do Ministério da Educação (MEC) foi novamente tomado por integrantes da antiga coalizão de centro-direita que governou o Brasil entre 1995 e 2002 e que teve a frente Fernando Henrique Cardoso como presidente da República (Freitas, 2018).

Analisando esse processo, Ortega e Hollerbach (2023) defendem que uma reforma do Ensino Médio como a que foi proposta nada mais é do que uma ramificação para a educação dos efeitos do golpe de 2016. Nora Krawczyk e Dirce Zan, em livro publicado em 2022, argumentam que as ações tomadas para implementação da nova política baseiam-se no pensamento dominante e nos interesses do grande capital em seu atual estágio de desenvolvimento (Krawczyk; Zan, 2022). Tal estágio referido pelas autoras corresponde ao modelo de produção toyotista, que emergiu no Japão no contexto da chamada reestruturação produtiva dos anos 1970 e 1980. O paradigma toyotista exige do trabalhador a capacidade de solucionar variados tipos de problemas, manejar dispositivos de alta tecnologia e adaptar-se constantemente às mudanças no setor produtivo. Segundo Kuenzer (2017), o toyotismo engendra, em seu bojo, a pedagogia da aprendizagem flexível, que surge com a proposta de substituir a antiga rigidez pela flexibilidade por meio do desenvolvimento de competências que permitam ao trabalhador aprender ao longo da vida.

Entendidas essas questões iniciais, que fazem parte da cena na qual emergiu a Lei nº 13.415/2017, podemos aprofundar nossa análise, trazendo o conceito da reforma empresarial da educação para compreendê-la com maior profundidade.

Segundo Freitas (2018), o conceito da reforma empresarial da educação surgiu por meio de estudos realizados nos Estados Unidos pela pesquisadora Diane Ravitch, a partir dos quais a autora desvela as questões centrais que envolvem o conjunto de políticas para a educação que teve espaço em meio ao avanço do neoliberalismo naquele país nos anos 1980 e 1990. Complementarmente ao que já expusemos, vale destacar que o neoliberalismo se centra na defesa da liberdade de mercado como a liberdade primeira, alicerçada no individualismo e na promoção do empreendedorismo. Nesses termos, o modelo de organização empresarial se torna sinônimo de gestão de sucesso, eficiente e lucrativa, que acaba por transbordar para as demais esferas da sociedade, como a administração dos sistemas públicos, encabeçada pelo Estado (Freitas, 2018). Este último, na visão dos ideólogos do neoliberalismo, é caracterizado como um gestor falho e ineficiente que deve ser reduzido à condição de provedor dos recursos que serão destinados aos sistemas cuja administração precisa ser entregue à iniciativa privada empresarial, proclamada, em contrapartida, como gestora por excelência. Soma-se a isso a necessidade de, através da reforma empresarial da educação, criar e controlar os mecanismos para manter os assuntos pedagógicos e escolares longe da “contaminação” de ideais contestatórios ou de teor revolucionário, como o comunismo e o socialismo científico. É, pois, a partir dessa constatação, que Freitas (2018) sustenta que há um encontro entre os objetivos ideológicos e também econômicos que sustentam a reforma empresarial da educação, justificando, assim, os interesses dos responsáveis por ela (os reformadores empresariais) em envolver-se firmemente com as políticas educacionais:

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitos, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro de uma visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. (Freitas, 2018, p. 41-42).

A nova direita à qual Freitas (2018) se refere, e que fizemos breve menção anteriormente, esforçou-se no sentido de ocupar o centro das discussões e da formulação de políticas públicas de relevância e abrangência, tal como a Reforma do Ensino Médio de 2017, após a consumação do golpe de Estado de 2016. Não obstante, essa não é a origem da reforma empresarial da educação no Brasil, uma vez que encontramos suas raízes nos anos 1990, com a primeira onda o ajuste neoliberal promovido pelos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nos tempos do PT, é bom que se diga, os reformadores empresariais continuaram a ter importante papel nos assuntos e decisões no campo educacional, como na administração do MEC, mas, como ressalta Freitas “[...] se pode dizer, fazendo justiça, que a coalizão petista não foi nem uma linha reta nem célere em direção à reforma empresarial” (2018, p. 10).

Nesse momento, cabe-nos o questionamento: quem são, pois, os agentes da reforma empresarial da educação, ou seja, os reformadores empresariais? Com efeito, trata-se de um grupo formado por uma “coalização entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (Freitas, 2012, p. 380). No Brasil, podemos citar o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna como alguns exemplos de organizações que atuam como reformadores empresariais e são financiadas por representantes do grande capital. Esses agentes, em linhas gerais, buscam realizar a reforma em dois sentidos: “a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais [...]” (Freitas, 2018, p. 38-39). Mediante as reflexões supramencionadas, buscamos deixar clara a leitura que fazemos sobre a Lei nº 13.415/2017, inserindo-a enquanto um dispositivo legal que integra o movimento da reforma empresarial da educação brasileira capitaneado pela nova direita que assumiu o poder após o golpe de 2016. Trata-se, em última instância, de uma política educacional que atualiza aos tempos da acumulação flexível a hegemonia das classes dominantes, mantendo a educação sob a égide de seus interesses.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS EXPERIÊNCIAS DE GESTORES E DOCENTES DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Na presente seção objetivamos compreender o processo de implementação dos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio em duas escolas pertencentes à rede pública do Estado de São Paulo a partir dos relatos de gestores e docentes. Para isso, começamos por situar os itinerários formativos no contexto das determinações da política.

Os IF ocupam a centralidade da Lei nº 13.415/2017, sendo tratados no art. 4º do texto legal, que os estabelece como a parte diversificada do currículo do Ensino Médio (Brasil, 2017).

Na Exposição de Motivos (EM) nº 84, documento que acompanhou a MP nº 746/2016, os argumentos do MEC para justificar a reforma giram em torno da necessidade de tornar o Ensino Médio mais interessante para os jovens, reduzir a evasão escolar, e permitir aos sistemas de ensino estaduais a oferta de um currículo mais atrativo (Brasil, 2016). Em finais de 2016, e durante todo o ano de 2017, o governo federal investiu em uma ampla campanha de *marketing* para exaltar a sua nova política educacional. Diversas propagandas foram divulgadas na televisão aberta e na *internet* na plataforma de compartilhamento de vídeos *youtube*. Ortega e Hollerbach (2022), em uma análise dessas propagandas, defendem que a construção do discurso oficial e publicitário sobre a reforma compreendeu dois eixos distintos e complementares: “a proposição de um Ensino Médio novo e revigorado [primeiro eixo], que, por seu turno, traz como principal avanço a possibilidade de escolha por parte do aluno pelo que estudar [segundo eixo]” (Ortega; Hollerbach, 2022, p.18). Portanto, o Novo Ensino Médio, como a Lei nº 13.415/2017 foi chamada nesses anúncios, promete trazer para o jovem por meio dos IF a liberdade para escolher o que estudar, com um ensino mais estimulante e compatível com as suas realidades (Ortega; Hollerbach, 2022).

Discutir sobre a problemática da evasão ou do interesse dos jovens por cursar o Ensino Médio não corresponde aos objetivos deste artigo, e foge aos seus limites. Com efeito, nossas últimas menções buscam delinear a forma com que os itinerários formativos foram tratados e divulgados pelo Estado quando da promoção da Lei nº 13.415/2017. Saviani (2018) destaca que as propagandas foram divulgadas em um contexto de forte mobilização de estudantes, professores e pesquisadores contra a Reforma do Ensino Médio.

Tendo em vista as primeiras informações obtidas por meio das entrevistas realizadas para nossa pesquisa, compreendemos que a impressão inicial dos gestores e docentes sobre a reforma foram condizentes com o discurso veiculado pelas propagandas, já que os relatos sugerem uma visão parecida: *“Nessa questão, acho que facilita para o aluno naquela disciplina que ele já tem afinidade. Então, eu penso que para o aluno é uma maneira de diminuir a evasão escolar, de ter aquele monte de disciplinas que eles não gostam. Isso torna mais atraente”* (Diretora escola A, destaque nosso).

O professor da escola A afirma: “Olhando a proposta do Novo Ensino Médio, e desde 2018 eu tenho acompanhado isso, ela em si **parecia muito boa** [...]”. É uma forma de fazer com que o aluno fique mais assíduo, goste mais da escola” (Professor escola A, destaques nossos).

Na escola B, ambos os gestores também tiveram uma visão positiva da reforma, notadamente quando do início do processo de implementação:

[...] nós tínhamos uma ideia totalmente diferente, não estava claro o que seria isso. Na época se falava que, por exemplo, fulano escolheria o itinerário relacionado à área de humanas. Então, olha que interessante, ele terá uma especificidade maior em relação às disciplinas de humanas (Coordenador escola B, destaque nosso).

Ou ainda: “no **papel era algo muito bonito**, e a maneira com que foi falado e explicado **parecia algo dos sonhos** [...]”. (Diretora escola B, destaque nosso). Observa-se, então, das citações e trechos destacados, uma visão otimista com relação às mudanças que a Reforma do Ensino Médio prometia trazer, notadamente, a possibilidade de escolha dos alunos. A proposta, quando recebida pelos gestores e docentes foi, portanto, bem vista. Apesar disso, os dados indicam que os entrevistados, *pari passu*, sentiram dificuldades no início do processo de implementação dos itinerários formativos: “Então, a questão dos itinerários foi assim, ano passado [2021] foi a primeira escolha, só que era tudo novidade, então foi um pouco difícil até para o pessoal que estava aqui na escola aprender” (Coordenadora escola A).

O professor da escola A, no mesmo sentido, relata os desafios de adaptação das aulas e dos planejamentos e cita a mobilização da equipe escolar em torno da tentativa de compreensão da proposta (Professor escola A). Em concordância, a diretora da escola B registra: “A gente sabia que ia acontecer a tal Reforma do Ensino Médio, e eu acredito que era pra ter acontecido naquele primeiro ano da pandemia. Aí veio em 2021. Foi um susto” (Diretora escola B).

Passado o contato inicial, foi no ano letivo de 2022, o segundo do processo de implementação da reforma, que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) organizou a oferta dos arranjos curriculares na forma dos itinerários formativos, sendo até 8 opções ligadas às áreas de conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas ou Linguagens) e 1 destinada à formação técnica-profissional. No caso da escola A, os alunos tiveram a opção de escolher entre os primeiros, enquanto na escola B, para além desses, havia um itinerário profissionalizante, o curso técnico em administração, que foi ofertado em parceria com a Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura (FIEC), instituição pública da prefeitura da cidade de Indaiatuba, interior de São Paulo, que oferece conjuntamente com empresas privadas cursos de formação técnica e profissional. Cabe destacar que os gestores da escola B afirmaram que não tiveram participação na definição da parceria, que veio estabelecida de antemão.

Nesse contexto, não tardou até que os entrevistados notassem os primeiros problemas referentes à oferta e à concretização dos itinerários formativos na sua *práxis*. Um aspecto relatado pelos gestores e docentes, mas especialmente por esses últimos, diz respeito à fragmentação da formação dos alunos. Segundo o professor da escola A, o que começa no 1º ano com a inclusão de disciplinas como projeto de vida, que nada mais é do que uma espécie de preparação do discente para a futura escolha do itinerário, evolui no 2º ano para uma divisão entre 50% da carga horária com base nos conteúdos obrigatórios (oficialmente chamados de formação geral básica) e 50% dos itinerários formativos, culminando, no 3º ano, com a manutenção apenas das aulas de português, matemática e inglês como obrigatórias (Professor escola A). Sendo assim, todas as demais disciplinas serão cursadas mediante a escolha do estudante, o que leva ao que o professor classifica como uma fragmentação da formação do aluno, questão sobre a qual ele demonstra grande preocupação. Em suas palavras:

Na minha área de ciências humanas, nós temos seis salas de 3º ano, e somente duas têm aula de história. Então com o Novo Ensino Médio, principalmente na perspectiva dos alunos, o ensino ficou muito fragmentado, pois eles ficam numa bolha tanto de conhecimento quanto de integração, porque todos que estão ali estão cursando o mesmo itinerário, com os mesmos interesses, e eles não conseguem ter uma visão global da realidade. [...] essa proposta dos itinerários formativos é muito fragmentada. Então, se você escolher fazer o itinerário de ciências humanas, é isso que você vai cursar no seu Ensino Médio. Você só terá

uma noção ou outra dos demais componentes, mesmo que exista uma mistura. Nós temos, por exemplo, um itinerário que mescla ciências humanas com matemática, mas as ciências da natureza vão ficar de fora, as linguagens vão ficar de fora. Por isso que eu digo que o Novo Ensino Médio fragmenta demais o conhecimento do aluno [...] (Professor escola A).

O destaque dado à questão pela professora da escola B mostra o mesmo entendimento:

Então, a grande dificuldade que eu vejo é que pensando em algumas áreas, no último ano, só tem formação geral básica em matemática e linguagens, e com um número reduzido de aulas, duas por matéria. Física, química, área de humanas, não tem, só se o aluno optou. Então, se a pessoa optou, vai ter, mas se não optou, não vai ter. Então, o nosso grande problema, e isso tem que ser trabalhado com os outros professores, é: como a gente estrutura tudo do Ensino Médio em menos tempo? Porque eu tenho que dar todo o conteúdo base sobre física no 1º e no 2º ano para ele ter uma base, mas como eu faço isso? [...] E aí o aluno chega no 3º e não vai ter aula de física, ele não terá nada de elétrica, por exemplo (Professora da escola B).

Com base nesses termos, o que está claro na visão dos docentes é a preocupação com a diminuição da carga horária e a perda de espaço de algumas disciplinas frente à flexibilização curricular através dos itinerários. Como se nota nas citações, na visão de ambos há prejuízos na formação dos alunos quando pensada a distribuição dos conteúdos ao longo dos três anos do Ensino Médio, situação que parece se agravar no 3º, aquele no qual os itinerários preenchem maior parte das horas-aula. Isto posto, podemos nos questionar: qual seria uma explicação plausível para essa situação? Nossa resposta recorre novamente ao debate sobre as características da reforma empresarial da educação.

A reconfiguração do currículo na Reforma do Ensino Médio é explicada pelos aspectos centrais das reformas empresariais da educação já mencionados: “a) padronização da e na educação”; [e] b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; [...] (Freitas, 2018, p. 38). Ao reformular a grade curricular do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 estabelece, ao lado dos IF, que os conteúdos básicos para cada série serão estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo para todas as escolas brasileiras. Nessa seara, português, matemática e inglês foram os únicos componentes que permaneceram como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. A BNCC, portanto, desempenha duplo papel: padronização do ensino e estabelecimento de conhecimentos e habilidades básicas. A preocupação com os índices também está presente, já que matemática e português acabam por ganhar espaço em detrimento das demais matérias, que não são obrigatórias em todos os anos. Como nos diz Freitas (2012, 2018), os reformadores empresariais da educação entendem a necessidade do ensino de conhecimentos e habilidades básicas como um estudo que pauta a formação dos estudantes pelo mínimo. O básico é, na concepção das reformas empresariais, o mínimo daquilo que o estudante precisa para se tornar uma peça de mão de obra barata ao setor produtivo. Ao mesmo tempo, a necessidade de uma flexibilização curricular, que se torna expressão de ordem no projeto pedagógico do regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2017), é garantida pela oferta de itinerários formativos. Portanto, podemos concluir que a fragmentação da formação do aluno e a diminuição e perda de espaço de disciplinas relatada pelos docentes nada mais é do que a expressão, na prática, de um dos objetivos da Reforma do Ensino Médio. Compreendidas essas reflexões, nos debruçaremos agora ao debate sobre um último aspecto de grande relevância na experiência de gestores e docentes com relação aos itinerários formativos, a saber, a relativização dos seus efeitos no cotidiano dos alunos e da liberdade de escolha.

Como vimos em citações anteriores, os relatos dos gestores e docentes entrevistados mostraram uma visão inicial otimista com relação à Lei nº 13.415/2017. Havia, entre eles, um entendimento de que a possibilidade de escolha pelo que estudar poderia aumentar a atratividade do Ensino Médio e assiduidade dos estudantes. Não obstante, quatro de nossos entrevistados (professor da escola A, diretora da escola B, coordenador da escola B e professora da escola B) indicaram que, na prática, as promessas do “Novo Ensino Médio” não se cumpriram.

Segundo a diretora da escola B, a distância entre o que foi dito quando das primeiras reuniões com a SEDUC-SP e a Diretoria de Ensino (DE) e a prática ficou evidente em pouco tempo:

Não sei se esses itinerários formativos realmente atendem as demandas dos alunos, por que tem coisas que o nome, por exemplo, é bonito, pois quando você pensa em um nome, por exemplo “Se liga na mídia”, que é um dos itinerários que nós temos, dá impressão de que é algo estrondoso, que vai mexer muito com internet, com mídia, com tudo, mas na hora que você vai desenvolver o itinerário, é pouco prático [...]. Sabe aquele ditado: “Por fora bela viola, mas por dentro pão bolorento”? Tem hora que eu sinto mais ou menos isso. Eu penso que os itinerários formativos têm de mudar (Diretora escola B).

Ao aprofundar-se sobre as razões de sua percepção, a diretora da escola B afirma que os itinerários são teóricos e maçantes, descolados da realidade dos estudantes. Em sua opinião: *[...] nesses itinerários formativos, não sei se eu não compreendi direito, mas não consigo ver a criança entusiasmada para fazer itinerários (Diretora escola B).*

O coordenador da escola B, por sua vez, afirma que, de acordo com a divulgação feita pela SEDUC-SP e pela DE, antevia-se um cenário no qual os alunos escolheriam disciplinas que gostariam de se aprofundar (história, geografia ou física, por exemplo), mas que, na realidade, o que ocorre é a escolha por itinerários que trabalham determinadas temáticas pré-estabelecidas sobre as quais nada se pode alterar:

“O que a gente percebeu foi uma queda no número de aulas em todas as disciplinas [...]. O que se faz é trabalhar algumas habilidades em uma seção temática, existe um tema que é central e não pode ser alterado. É definido pela secretaria” (Coordenador escola B, destaque nosso).

O documento que estipula as habilidades que devem ser trabalhadas em cada itinerário formativo mencionadas pelo coordenador é o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPAs). Os MAPPAs são enviados para as escolas em formato impresso e distribuídos aos professores, que também têm a opção de consultá-los virtualmente por meio do sítio eletrônico da SEDUC-SP. Sobre esses documentos, a professora da escola B nos dá a seguinte declaração: *“[...] se a gente olhar para o material do estado, que eles chamam de MAPPA, que é o currículo do itinerário, há uma estrutura definida, mas às vezes para o nosso aluno é muito pobre você seguir à risca” (Professora da escola B).*

A citação nos permite tecer duas ponderações: a primeira, é o reforço à constatação anterior de que a Reforma do Ensino Médio se estrutura a partir das habilidades mínimas requeridas para a absorção dos estudantes como mão de obra pelo setor produtivo. Já a segunda, é a preocupação da professora com o engessamento dado pelo MAPPA, o que, segundo ela, motivou professores na escola a ultrapassarem os limites do documento (Professora da escola B). Esse movimento de iniciativa dos professores também foi relatado pelo professor da escola A. Segundo ele, diante dos limites dos itinerários, o trabalho coletivo docente foi preponderante para uma tentativa de minorar os efeitos da fragmentação curricular (Professor escola A). Está claro, portanto, que os professores, como sujeitos ativos, não são meros repetidores ou seguidores de uma cartilha imposta, eles modificam e resistem às mudanças que, segundo seu julgamento, não estão de acordo com os interesses dos alunos ou que podem prejudicar a formação destes. No entanto, por mais que essa constatação pareça inquestionável, não podemos deixar de considerar o peso do Estado na definição do *modus operandi* dos itinerários formativos. É, pois, justamente nesse aspecto que podemos falar da relativização dos efeitos dos itinerários na formação dos estudantes e da possibilidade de escolha pelos alunos do que estudar. Sobre isso, nossa investigação deixou claras as reticências dos gestores e docentes com relação à prática da Reforma do Ensino Médio. Uma evidência constada é de que a liberdade de escolha, tão propalada pelo discurso oficial, é limitada pelo “cardápio” de itinerários formativos fornecido pela SEDUC-SP, sendo estes, por sua vez, limitados pelos MAPPAs. Podemos ver um resumo sobre essa questão na seguinte passagem:

[...] eu só discordo do governo do estado de que todas as escolas precisavam ter uma mesma base de itinerários. Por exemplo, humanas e ciências da natureza dá pra trabalhar muita coisa, mas eles colocaram que precisa estudar o solo. Só que o solo pode ser

significativo em uma cidade rural, e aqui não necessariamente. E daí fica muito fechado, não conseguimos ampliar a abrangência. Eles falaram que dariam essa abertura, só que por enquanto não deram. Eu acho só que poderiam dar uma liberdade pra gente pensar um pouquinho como estruturar e o que a nossa escola precisa (Professora escola B, destaque nosso).

Os relatos, no entanto, não param por aí. Há mais um aspecto objetivo que diminui as reais possibilidades da oferta dos arranjos curriculares, a estrutura física e material das escolas. Com efeito, as menções feitas pelos entrevistados à capacidade da estrutura física das escolas em dar conta da implementação da Lei nº 13.415/2017 são parte substancial dos dados auferidos em nossa pesquisa. Em termos gerais, podemos dizer que há um entendimento por parte dos gestores e docentes de que as escolas oferecem recursos razoáveis para o trabalho educativo, mas que a situação está muito longe do ideal. Para além, também se notou o entendimento de que as mudanças trazidas pela reforma tensionaram a estrutura das instituições, fato que coloca uma contradição entre as proposições da nova política e as condições materiais das escolas. Como nos dá conta o professor da escola A: *“Só que tem um problema que é que as escolas não têm tanta estrutura para oferecer todos os itinerários que eles escolheram. Então, muitas vezes acontece de o aluno ter que cursar um itinerário que ele não escolheu.”* Já segundo a professora da escola B: *“A escola é superlotada, então a ideia da Secretaria era de que como os adolescentes ainda não estão formados, eles têm o direito de mudar de área. Só que isso esbarra no problema espaço. O aluno pode querer ir pra turma de matemática e matemática estar lotado, então você não vai conseguir mudar”*.

Em um mesmo sentido, o coordenador da escola B relata que em determinados casos a SEDUC-SP e a DE podem determinar a abertura de um itinerário de maneira forçosa. Conforme ele, dois itinerários técnicos-profissionalizantes passaram a ser ofertados em 2023, comércio exterior e administração. Quando questionado sobre a organização desses itinerários, ele afirma que houve a obrigatoriedade da abertura da sala e que os 37 alunos inicialmente matriculados não escolheram esse itinerário, e que destes, apenas 18 permaneceram.

Prosseguindo, o gestor também aponta para os problemas de estrutura da escola: *“Só para você ter uma noção, só tínhamos 19 turmas para 16 espaços. É complicado né? Onde nós tivemos que ministrar aulas? No pátio, em quiosques. Isso não foi um mês, nem dois, foi um ano inteiro”* (Coordenador da escola B).

Com base nas citações, conclui-se que, na experiência dos gestores e docentes, a Reforma do Ensino Médio consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, na prática, está longe de tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens e de garantir uma real liberdade de escolha. A partir das evidências empíricas analisadas, o discurso oficial e publicitário feito pelo Estado e pelo MEC não se sustenta. Esse resultado, bem como os demais já explicitados, encontram respaldo em estudos recentes que trataram do mesmo objeto de estudo, tanto na rede paulista quanto nas de outros estados.

Andrade (2019) desenvolveu pesquisa com docentes e alunos da rede pública do Estado de São Paulo. Conforme seus resultados, os professores demonstram preocupação com a organização do Novo Ensino Médio, notadamente a respeito do espaço físico da escola para a oferta dos itinerários formativos e a diminuição de disciplinas anteriormente ministradas no Ensino Médio. Complementarmente, Silva e Martins (2020), ao estudar a situação de três escolas no interior paulista, apontam para a constatação de que os docentes não encontraram meios de participação atuação nas mudanças efetivadas. O processo foi, portanto, marcado pelo autoritarismo.

Em artigo publicado em 2020, Lurvin Reyes e Suzane Gonçalves expõem as conclusões de uma pesquisa com estudantes secundaristas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Nos resultados, as pesquisadoras afirmam que os estudantes não veem como positivas as mudanças curriculares, demonstrando entendimento de que terão desvantagens para os alunos das escolas particulares (Reyes; Gonçalves, 2020).

Por fim, em uma síntese geral sobre o tema, Gawryszewski et al. (2023) falam sobre a falsidade da ideia de que os estudantes da escola pública poderão realizar a escolha dos itinerários formativos e que estes possam integrar-se na perspectiva de uma formação geral dos

estudantes. Em adição, na visão dos autores, são, antes de mais nada, itinerários esvaziados oferecidos em detrimento de uma formação científico-cultural mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou compreender o processo de implementação dos itinerários formativos (IF) propostos pela Lei nº 13.415/2017 em duas escolas pertencentes à rede pública do Estado de São Paulo a partir dos relatos de gestores e docentes. À luz do que foi exposto até aqui, fazemos os seguintes apontamentos: a) Em um primeiro momento, a Reforma do Ensino Médio foi bem vista pelos entrevistados, que relataram percepções condizentes com as propagandas veiculadas pelo Estado quando da promoção da nova política. Com efeito, havia a expectativa que o Novo Ensino Médio pudesse tornaram o ensino mais atrativo para os jovens, promovendo a liberdade de escolha através dos itinerários formativos, ponto central da lei. No entanto, *pari passu*, os docentes e gestores externalizaram apreensão e dificuldade quanto ao entendimento das mudanças e buscaram, através de um esforço e trabalho coletivos, organizar a implementação dos itinerários; b) No entendimento dos entrevistados, notadamente dos docentes, a flexibilização curricular na forma dos arranjos dos itinerários formativos acarreta a fragmentação da formação dos estudantes, o que, na visão deles, é prejudicial para a formação do aluno. Na rede pública estadual de São Paulo, os conteúdos obrigatórios da BNCC vão perdendo espaço gradativamente do 1º ao 3º ano, mantendo-se apenas português, matemática e inglês nos três anos. A explicação para tal situação, no entanto, é desvelada a partir das características da reforma empresarial da educação, movimento do qual a Lei nº 13.415/2017 faz parte. Assim, a organização curricular flexível da reforma pauta a formação dos jovens pela aquisição de conhecimentos básicos que nada mais são, em verdade, do que habilidades mínimas para que o estudante possa ser absorvido como mão de obra barata pelo setor produtivo. Nessa seara, é notável a estreiteza entre essa constatação e a opinião emitida pelo coordenador da escola B: “O que eu gosto de salientar, e é uma questão minha, é que esse Novo Ensino Médio veio para a escola pública com o objetivo de continuar formando mão de obra barata. Para mim é isso, veio para estimular ainda mais (Coordenador da escola B); c) Por fim, algo que está claro nas entrevistas realizadas, é a relativização dos efeitos dos itinerários na formação dos estudantes. Conforme a diretora e o coordenador da escola B, a implementação dos itinerários formativos não necessariamente contempla os interesses dos estudantes. Mais sintomático ainda são os relatos que relativizam a liberdade dos estudantes na escolha pelo que estudar. Os itinerários são ofertados mediante um “cardápio” pré-estabelecido pela SEDUC-SP, e a temática e as habilidades trabalhadas são definidas pelos MAPPAs. Para além, houve a imposição de determinados itinerários pela burocracia estadual, como a turma do curso técnico profissionalizante em administração na escola B. Por fim, não é secundário guardar a relevância dada pelos entrevistados à falta de capacidade física das escolas em atender a todas as mudanças perpetradas pela Reforma do Ensino Médio.

As assertivas supracitadas servem à guisa de conclusão para o estudo que levou à escrita do presente artigo. Não obstante, elas não encerram a temática, nem tampouco possuem essa pretensão, uma vez que temos ciência de que a Lei nº 13.415/2017 é um fenômeno vivo e em constante mudança no atual cenário da educação e do Ensino Médio no Brasil. Mais recentemente, em um cenário de forte pressão de setores da sociedade civil ligados à defesa da educação pública, o MEC abriu uma consulta pública que levou à instituição do Projeto de Lei nº 5230, de 26 de outubro de 2023, que pretendia diminuir a carga horária dedicada aos itinerários formativos e substituí-los pelos percursos de aprofundamento (Brasil, 2023b). Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, que revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017 e aumentou a carga horária destinada à formação básica definida pela BNCC, em detrimento dos itinerários formativos. Desse efervescente cenário, são perguntas relevantes: como ficarão os itinerários formativos? Quais serão os impactos no acesso ao Ensino Superior frente às mudanças da Reforma do Ensino Médio? A nova lei representa uma ruptura ou uma continuidade com a anterior? Indubitavelmente, buscar respostas para esses e outros questionamentos é tarefa urgente para todos os pesquisadores interessados em compreender o Ensino Médio no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais da educação que contribuíram com nossa pesquisa nos cedendo seu tempo e seus relatos.

REFERÊNCIAS

- Andrade, N. L. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2019.
- BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84/2016, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2022:** resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023a.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230, de 26 de outubro de 2023.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023b.
- Freitas, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.
- Freitas, L. C. **A reforma empresarial da educação.** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- Gawryszewski, B. *et al.* Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro:** inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- Krawczyk, N.; Zan, D. **A reforma do ensino médio em São Paulo:** a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.
- Kuenzer, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.
- Lima, C. M. **A percepção de professores e coordenadores pedagógicos sobre a implantação curricular do Novotec integrado:** entre o sistema e o mundo da vida. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2021.
- Lombardi, J. C.; Lima, M. R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Mascaro, A. L. **Crise e Golpe.** São Paulo: Boitempo, 2018.
- Ortega, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Uma leitura marxista da Reforma do Ensino Médio: a consolidação e desenvolvimento da ideologia burguesa de educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 50, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i50.6817>.
- Ortega, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Propaganda, Mídia e Educação: o discurso oficial e publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, p. e37849, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837849>.
- Reyes, L. G. T.; Gonçalves, S. R. V. Mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415/2017: percepção de estudantes secundaristas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. e204577, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4577>.
- Saviani, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- Silva, D. D. D.; Martins, M. F. A participação docente na nova reforma do ensino médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8652032>.

Contribuições dos autores

ARO: Conceitualização, Metodologia, Gerenciamento de Dados, Coleta de Dados, Análise de Dados, Escrita. JDGH: Administração do projeto, Validação, Revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara