

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN

PPGEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À
EDUCAÇÃO?**

Doutoranda: Janaina Rossarolla Bando

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer

Frederico Westphalen-RS

2025

B1691 Bando, Janaina Rossarolla

A liberdade de escolha dos itinerários formativos : autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação? / Janaina Rossarolla
Bando. – 2024.

134 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

Orientador: Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer.

1. Novo Ensino Médio. 2. Itinerários formativos. 3. *Therapeutic Jurisprudence*. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Protagonismo juvenil.
I. Fensterseifer, Daniel Pulcherio. II. Título.

CDU 37

JANAINA ROSSAROLLA BANDO

**A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS:
AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À
EDUCAÇÃO?**

Tese apresentada como quesito parcial à
obtenção do grau de Doutor, pelo curso de
Pós-Graduação em Educação,
Departamento de Educação, Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – Campus Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen/RS, 17 de dezembro
de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer – Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Dra. Sílvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Dr. Claudionei Vicente Cassol
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

*Dedico este trabalho ao meu pequeno
Kiuchi, meu filho tão sonhado e desejado,
que foi gerado, gestado e teve seus
primeiros passos junto com este
doutorado.*

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos, invocando primeiramente à Deus, pois sem Ele, minha base e sustento, tudo seria em vão. Agradeço ao meu marido Paulo, pela compreensão, apoio, paciência e resiliência diante de minha ausência interminável nesta longa caminhada do doutorado. Ao meu filho amado, meu pequeno Kiuchi, que foi sonhado, desejado e esperado, tendo seus primeiros passos junto com este doutorado e me ajudou a seguir firme e forte em meus propósitos, a sonhar um mundo melhor para e por ele. Ao meu estimado orientador Professor Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, a quem sou grata por seu meu Norte nesta caminhada, por não “soltar a mão”, por tamanha dedicação e acolhimento de seus orientandos. Aos meus colegas de caminhada do grupo de estudos e pesquisas “GPTJ”, nossos dias de orientação e reunião são os melhores porque vocês fazem parte dele. A todos vocês, aqui homenageados, sintam-se abraçados e certos de que só cheguei ao fim desta caminhada porque vocês estiveram sempre juntos comigo.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado cujo tema é a liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação? A tese proposta reside na afirmativa de que há um discurso por trás da liberdade de escolha dos alunos acerca dos itinerários formativos. No entanto, esta liberdade mascara uma precoce autonomia e emancipação que influenciam diretamente na determinação de sua carreira profissional. Sob o ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*, o discurso pode ser de liberdade, mas o efeito pode ser completamente oposto, no sentido de comprometer o sujeito a se limitar naquilo que escolheu (ou lhe foi escolhido) quando não tinha maturidade para fazer esta escolha. Como objetivo geral se busca verificar qual a percepção dos alunos, professores e gestores sobre as mudanças e preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, o qual se desdobra em três objetivos específicos, sendo: a) identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso; b) investigar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos; e c) compreender os impactos que a mudança no ensino médio causam sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*. A pesquisa é um estudo de caso com objetivos exploratório e descritivo, utilizando-se os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O universo encontra-se na literatura dos últimos 05 anos, a amostra na análise de documentos referentes a reforma do ensino médio, em específico quanto aos itinerários formativos e o corpus no resultado da pesquisa de campo. O procedimento adotado é o fichamento da revisão bibliográfica e documentação direta, bem coleta de dados através de questionário o qual foi aplicado aos alunos, professores e gestores da escola estudo de caso, tendo sido utilizado a análise de conteúdo como método. Busca-se ainda, compreender como a *Therapeutic Jurisprudence* pode contribuir para medir os impactos psicoemocionais que a lei causa nos alunos na concepção do protagonismo juvenil no contexto dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Ao final, se espera obter informações suficientes que possibilitem a identificação das dificuldades/facilidades encontradas pelos indivíduos participantes da pesquisa, especialmente no tocante a liberdade de escolha dos alunos, para que os sistemas de ensino possam apoiar as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos, confirmando que os alunos não foram preparados para fazer a escolha dos itinerários formativos que pretendem cursar ao longo dos três anos de duração do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio; Itinerários formativos; Políticas públicas; *Therapeutic Jurisprudence*.

ABSTRACT

The present work is the result of doctoral research whose theme is the freedom to choose training itineraries: autonomy and emancipation or limitation of the right to education? The proposed thesis resides in the assertion that there is a discourse behind students' freedom of choice regarding training itineraries. However, this freedom masks an early autonomy and emancipation that directly influences the determination of their professional career. From the point of view of Therapeutic Jurisprudence, the speech may be one of freedom, but the effect can be completely opposite, in the sense of committing the subject to limit himself in what he chose (or was chosen for) when he was not mature enough to make this choice. The general objective is to verify the perception of students, teachers and managers about the changes and preparation for choosing training itineraries in the New High School, which unfolds into three specific objectives, being: a) identify which training itineraries were implemented in the case study school; b) investigate the difficulties/facilities encountered by students, teachers and managers when choosing training itineraries; and c) understand the impacts that changes in secondary education have on students, from the point of view of Therapeutic Jurisprudence. The research is a case study with exploratory and descriptive objectives, using technical procedures of bibliographic, documentary and field research. The universe is found in the literature of the last 5 years, the sample in the analysis of documents referring to the reform of secondary education, specifically regarding the training itineraries and the corpus in the results of the field research. The procedure adopted is the registration of bibliographic review and direct documentation, as well as data collection through a questionnaire which was applied to students, teachers and managers of the case study school, using content analysis as a method. We also seek to understand how Therapeutic Jurisprudence can contribute to measuring the psycho-emotional impacts that the law causes on students in the conception of youth protagonism in the context of training itineraries in the New High School. In the end, it is expected to obtain sufficient information to enable the identification of the difficulties/facilities encountered by individuals participating in the research, especially regarding students' freedom of choice, so that education systems can support schools in carrying out programs and projects aimed at guiding students in the process of choosing training itineraries, confirming that students were not prepared to choose the training itineraries they intend to follow over the three years of high school.

Keywords: High school; Training itineraries; Public policies; Therapeutic jurisprudence.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas

Curso

Programa de Pós-graduação (Doutorado em Educação) - Coordenação: Dra. Luci Mary

Duso Pacheco

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer

Doutoranda

Janaina Rossarolla Bando

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COVID19	Doença do Coronavírus de 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GPTJ	Grupo de Pesquisa em <i>Therapeutic Jurisprudence</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

Sumário

1	INTRODUÇÃO/MEMORIAL	11
2	INSTRUMENTO DE COLETA	19
3	O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?.....	23
4	O DISCURSO POR TRÁS DAS ESCOLHAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	45
5	PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR A RESPEITO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E FACILIDADES	59
6	OS IMPACTOS QUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/17 CAUSAM SOBRE OS ALUNOS, DO PONTO DE VISTA DA THERAPEUTIC JURISPRUDENCE.....	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
8	REFERÊNCIAS	107
9	ANEXOS	116
9.1	Parecer comitê de ética	116
9.2	Termo de autorização da escola.....	119
9.3	Termo de consentimento pais ou responsáveis participantes de 7 anos a menores de 18 anos	120
9.4	Termo de assentimento participantes de 7 anos a menores de 18 anos	122
9.5	Termo de consentimento livre e esclarecido – participantes maiores	124
9.6	Questionário aplicado aos participantes alunos.....	126
9.7	Questionário aplicado aos participantes professores e gestores	128

1 INTRODUÇÃO/MEMORIAL

O tema proposto encontra-se inserido na linha de pesquisa 2 que aborda o tema Políticas Públicas e Gestão da Educação, a qual concentra-se no estudo das políticas e dos processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas, investigando temáticas atinentes às políticas e gestão da educação, seus impactos socioeducacionais/culturais nos diferentes níveis e modalidades da educação, possibilidades emancipatórias decorrentes das contradições inerentes ao contexto em que se situam, epistemologias e metodologias de estudo das políticas educacionais.

Nesse contexto, o tema é constituído na liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação? Tem como objetivo conhecer a percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre esta liberdade e utilizando-se das lentes da *Therapeutic Jurisprudence* para aferir os impactos psicoemocionais que a lei causa nos alunos nesta escolha.

A problemática fundamenta-se no fato de que a implementação da alteração curricular advinda da reforma do ensino médio exigirá uma significativa atuação dos sistemas de ensino, isto porque, de acordo com a alteração presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as mudanças direcionadas ao currículo do aluno, especificamente na questão dos itinerários formativos, estarão à cargo de cada instituição, seja ela pública ou privada.

Nesse sentido, as alterações propostas nessa nova legislação encontram-se ligadas com velhos problemas da educação, dos quais destacamos: baixa qualidade de ensino e aprendizagem, tempo reduzido dos alunos para se dedicarem ao aprendizado do que é essencial e poder se aprofundar em outras áreas do conhecimento que sejam de seu interesse.

Diante disso, o problema se consolida na liberdade de escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio - NEM, buscando compreender como a *Therapeutic Jurisprudence* pode contribuir para medir os impactos psicoemocionais que a lei causa nos alunos na concepção do protagonismo juvenil.

A impressão que se tem é que a reforma do ensino médio vem com uma roupagem que promete suprir a ausência de conexão com demandas do século 21, substituir parte das aulas expositivas por atividades práticas e conhecimentos específicos atrelados aos itinerários formativos, dando voz à autonomia dos alunos na escolha desses itinerários.

A justificativa da pesquisa está alicerçada na reforma proposta pela redação da Lei nº 13.415, de 2017 ao artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Nesse sentido o estado de Santa Catarina, onde está localizada a escola estudo de caso, tratou de estruturar a organização prevista para o NEM que compreende um currículo desdobrado em Formação Geral Básica, pautada pela BNCC, e Itinerários Formativos, de caráter flexível (https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEESC.pdf).

De acordo com o referido instrumento, compreende-se por formação geral básica, aquela definida pelas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, garantidas a todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as). Prevê o desenvolvimento de competências gerais, assim como competências específicas a serem desenvolvidas por cada uma das quatro Áreas do Conhecimento, a saber: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias.

Já os itinerários formativos, são a parte flexível dos currículos, definida pelas redes e instituições de ensino, e, devido a esse caráter de maior flexibilização, podem apresentar uma configuração diferenciada entre as escolas, tomando por base as possibilidades organizadas pela Rede. No estado de Santa Catarina, os Itinerários Formativos são compreendidos por: componente Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos, sendo, os três últimos, de escolha dos(as) estudantes. O objetivo é que aprofundem e ampliem suas aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

O instrumento estadual busca possibilitar que os(as) estudantes façam escolhas que impactam sua trajetória escolar, os Itinerários Formativos favorecem o protagonismo juvenil. Portanto, devem: Pautar-se pela concepção de Educação Integral da BNCC; Dialogar com as competências gerais e competências e habilidades específicas das Áreas de Conhecimento da BNCC e/ou da Formação Técnica e Profissional; Estar alinhados ao contexto local das escolas; Estar sintonizados à diversidade de interesses e de experiências dos(as) estudantes; Conectar-se às demandas do mundo contemporâneo; Adequar-se às possibilidades de oferta das instituições e de sistemas de ensino; e Estar em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, de perspectiva histórico-cultural.

Diante disso, é possível compreender que ficou na competência do sistema de ensino, qual seja, da gestão de cada uma das escolas, seja ela pública ou privada, a organização para implementação dos itinerários formativos.

O interesse pelo tema surge no momento em que o país propõe políticas públicas para gestão da educação sob o argumento de diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade de ensino, de aprendizagem, de tempo de dedicação dos alunos ao que é considerado essencial, possibilitando ainda a estes, se assim desejarem, se aprofundar em outras áreas do conhecimento que sejam de seu interesse, na medida em que é possível a escolha por um ou mais itinerários formativos.

De fato, muitas mudanças ocorreram neste último século, mas nenhuma delas foi tão veloz e discriminatória como as mudanças advindas do período pandêmico da Covid19. As demandas tecnológicas do atual cenário forçam-nos revisar nossos aprendizados até aqui, batalhar pela substituição de parte das aulas expositivas por atividades práticas e conhecimentos específicos atrelados a necessidade do mercado de trabalho.

Mais uma vez, o ciclo do capitalismo que não se encerrou no século passado como previam alguns teóricos, e como isso a reforma do ensino médio que nos é imposta através de política pública de educação, nos parece ser sob a roupagem de itinerários formativos, a velha demanda do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a pesquisa em *Therapeutic Jurisprudence* fomenta a base da linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, na qual a pesquisadora está inserida e cujo interesse é pesquisar a implementação da norma aqui debatida, qual seja, a nova redação dada ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que incluiu no currículo do novo ensino médio os itinerários formativos, atribui à gestão do sistema de ensino encontrar e desenvolver meios para sua implementação e deixou à liberdade de escolha do aluno qual(is) itinerário(s) quer seguir.

A escolha pelo tema ganha importância ao se compreender que com a escolha dos itinerários formativos é possível também experimentar outras áreas até então descartadas numa prematura escolha de carreira profissional. Hipótese que reflete diretamente numa análise mais crítica que poderia compreender um propósito inverso, tal como impedimento do conhecimento e ao direito de liberdade de escolha. Afinal, estaria um jovem de apenas 15 anos dotado de autonomia e conhecimento necessário para escolher qual área quer seguir?

Proporcionar debates que incentivem a reflexão dos questionamentos acima pelos alunos, bem como compreender qual discurso estaria por trás das escolhas dos itinerários

formativos do novo ensino médio, justificam a relevância do tema para comunidade acadêmica, em especial para esta pesquisadora que enquanto docente comunga das mesmas percepções.

Os debates acerca da reforma do novo ensino médio não são recentes, eis que iniciados em meados de 2017. No entanto, tornaram-se acirrados com a possibilidade de implementação, à título de teste, já no período letivo de 2022, quando as escolas ainda se encontravam em “contingência” pandêmica do Covid19.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC, a implementação da reforma do novo ensino médio inicia-se já no ano de 2022, destacando que de um total de 3.000 horas de aulas, 1.200 horas deverão destinar-se à oferta de uma formação à parte, que complemente a formação obrigatória. Essa formação foi chamada de “itinerários formativos”, e neles o aluno deve escolher uma ou mais áreas de conhecimento que tenha interesse em aprofundar seus estudos, partindo de suas intenções de carreira profissional e preferências. O que se questiona aqui é exatamente essa autonomia atribuída ao aluno. Estaria ele preparado para fazer essa escolha com apenas 15 anos de idade?

No entanto, para que isso ocorra, as escolas devem oferecer aos alunos pelo menos um “itinerário formativo”, e essas opções deverão ser organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares onde os alunos consigam compreender o caminho escolhido, os efeitos da escolha realizada e qual o lugar que enxergarão ao final desse trajeto.

A tese se consolida na afirmativa de que a liberdade de escolha dos alunos acerca dos itinerários formativos mascara uma precoce autonomia e emancipação que influencia diretamente na determinação de sua carreira profissional. Sob o ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*, a percepção no momento da escolha pode ser de liberdade, mas o efeito pode ser completamente oposto, no sentido de comprometer o sujeito a se limitar naquilo que escolheu (ou lhe foi escolhido) quando não tinha maturidade para fazer esta escolha.

Nesta perspectiva, se apresenta como objetivo geral verificar qual a percepção dos alunos, professores e gestores sobre as mudanças e preparação para escolha dos itinerários formativos no NEM. Já os objetivos específicos são: a) identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso; b) pesquisar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos; e c) compreender os impactos que a mudança no ensino médio causam sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*.

Como estrutura do modelo da tese, tem-se que a mesma é construída no modelo *multipaper*¹.

Diante disso, a tese foi dividida em quatro capítulos. Inicia-se com um capítulo introdutório onde se apresenta o estado do conhecimento, o qual traz dados quantitativos lastreados em duas bases de conhecimento com idoneidade científica e acadêmica, quais sejam, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos da SciELO.

O segundo capítulo trata do referencial teórico acerca das políticas públicas educacionais, onde se propôs uma revisão da literatura para fins de embasamento da pesquisa, estando alicerçada no discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio, promovendo uma crítica ao sistema educacional brasileiro.

Na sequência, passa-se ao desdobramento do objetivo geral em três objetivos específicos, os quais foram construídos em dois capítulos. Inicia-se identificando quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso, quais dificuldades/facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos, e por fim buscando compreender os impactos que a mudança no ensino médio causa sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*. Para tanto, são apresentados no terceiro capítulo a percepção da comunidade escolar a respeito dos itinerários formativos no novo ensino médio: dificuldades e facilidades, e no quarto capítulo, os impactos que a reforma do ensino médio pela lei nº 13.415/17 causam sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*.

A metodologia utilizada é apresentada em tópico próprio dentro de cada capítulo que contempla a pesquisa da tese, restando evidenciado que a mesma foi realizada através de estudo de caso junto a uma escola pública estadual situada no estado de Santa Catarina, que está ofertando o ensino médio no momento de coleta da pesquisa estimado para o primeiro semestre letivo do ano de 2024, tendo sido alicerçado na revisão bibliográfica que fundamenta os dois primeiros capítulos e fomentam as discussões apresentadas nas análises dos dados coletados e seus resultados

Importante destacar que, a ideia inicial lá no pré-projeto de tese ainda, era pesquisar as escolas públicas e privadas no perímetro urbano do município de Primavera do Leste/MT, onde esta pesquisadora está domiciliada, considerando o fato de que há neste município escolas que ofertam o ensino médio nos âmbitos privado e público (estadual e federal). Não obstante, ao iniciar a investigação acerca dessas escolas deparamo-nos com

¹ Frank e Yuki-hara (2013), explicam que se trata da elaboração da dissertação ou da tese no formato de um conjunto de artigos científicos.

a confirmação de que a escola do âmbito federal (IF) não implantou o novo ensino médio, e as escolas estaduais dependiam de autorização legal da Secretaria Estadual para fazer a coleta de dados, a qual após solicitação formal via e-mail, retornou a ligação totalmente informal comunicando o desinteresse na pesquisa pelo Governo do Estado. Assim, tendo em vista a recusa da secretaria de educação do Estado do Mato Grosso em permitir que as escolas estaduais participassem do estudo, foi iniciada busca por outro contexto da pesquisa. Optou-se, nesse sentido, por uma escola de Santa Catarina, pois além de se localizar em estado que não corresponde ao da pesquisadora, nem da universidade a qual esta pesquisa está vinculada, possuindo ainda menos barreiras burocráticas à aplicação de questionários. Após contato com as escolas, a escola objeto de estudo foi a única que retornou demonstrando interesse em participar da pesquisa e colocando-se à disposição desta pesquisadora.

Diante disso, justifica-se a escolha desta escola, que ainda no ano letivo de 2022, quando fizemos os primeiros contatos, iniciou a oferta do NEM, tendo mantido as turmas em andamento do modelo antigo até a sua conclusão.

Quanto ao contexto escolar, destaca-se que no momento da coleta das informações iniciais para o projeto, a escola contava com as seguintes séries e modelos de currículo em andamento no final do ano letivo de 2023, sendo 101 discentes (estudantes do 1º e 2º ano do NEM), 11 docentes atuando diretamente no Novo Ensino Médio e 01 gestor. Assim, este será o universo da nossa pesquisa que espera obter aproximadamente 70% de participantes na pesquisa.

A abordagem é qualitativa e é definida como Estudo de Caso, que segundo Chizzotti (2006), é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avalia-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Quanto ao tipo de estudo de caso, dentre os constantes da literatura, identificou-se o tipo denominado “situacionais” como sendo o mais adequado para aplicação da pesquisa, pois o mesmo refere-se a situações específicas que ocorrem na sociedade, onde o pesquisador procurará conhecer os pontos de vista e as circunstâncias que são pertinentes às pessoas envolvidas (Mendonça, 2014).

Os critérios para inclusão na coleta de dados foram apenas por respostas a questionário destinado aos alunos regularmente matriculados no NEM, na data da aplicação, aos professores que estejam em sala de aula no NEM no mesmo período e aos

gestores da escola que estejam efetivamente na administração no período de coleta. Automaticamente, os participantes que não se enquadraram em um dos requisitos retro mencionados foram excluídos da coleta. Não houve nenhum participante inadequado aos requisitos.

Destaca-se que foram respeitadas as questões éticas da pesquisa, os indivíduos envolvidos e, sobretudo, garantido o anonimato.

Para análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo da Bardin (1977), para a qual se procurou estabelecer a relação entre os dados que foram coletados no questionário, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e as inferências desta pesquisadora.

A distribuição do questionário na escola ocorreu de forma ampla objetivando atingir o maior número possível de participantes respondendo via *google forms* para facilitação da tabulação dos dados. O assessoramento aos pesquisados foi efetuado pela pesquisadora pelos canais remotos de *WhatsApp*, telefone celular e e-mail.

Os questionários foram distribuídos após aprovação do Projeto de Tese pelo CEP da URI (CAAE 79610924.7.0000.5352) e aplicado no período de 24 a 28 de junho de 2024, tendo sido recolhido/fechado após o término deste prazo, considerando, inclusive o atingimento superior a meta de 70% de participação do público esperado.

Foram gerados dois questionários distintos, sendo um direcionado aos estudantes e outro direcionado aos professores e gestores. Os questionários utilizados para aplicação após aprovação da banca de qualificação e da Comissão de Ética e Pesquisa da URI, encontram-se no anexo desta tese.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram computados e tabulados a fim de possibilitar ao pesquisador a leitura dos resultados, os quais foram organizados em categorias a priori e emergentes, sendo após analisados, apresentando-se os instrumentos de coleta e a análise dos dados coletados, os quais foram organizados de forma a responder aos objetivos específicos da tese, iniciando-se pela identificação do perfil dos respondentes, e após transitando pelos dados coletados, leitura flutuante, categorização, apresentação dos dados coletados em gráficos e/ou tabelas, análise dos dados a luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Ao final, em sede últimas considerações, se procurará recuperar o objetivo geral desta pesquisa, trazendo uma síntese de cada capítulo e artigo publicado e/ou submetido a publicação ao tempo da defesa. O intuito é mostrar como os resultados obtidos, combinados, poderão responder à problemática da pesquisa através dos objetivos

específicos estabelecidos no projeto, contribuindo como um todo para pesquisa, trazendo relevantes discussões acerca dos impactos das descobertas combinadas se lançarão sobre o campo de estudo e como elas ampliarão ou desafiarão o conhecimento acerca do tema até então existente na literatura, dando ênfase as possíveis limitações encontradas ao longo da pesquisa e as reflexões acerca da lacuna geral que esta pesquisa se propôs a preencher.

2 INSTRUMENTO DE COLETA

Após aprovação do projeto de tese em banca de qualificação realizada no dia 01 de abril de 2024, o mesmo foi submetido a avaliação da Comissão de Ética e Pesquisa da URI através do seu cadastramento na Plataforma Brasil, ocorrido em 09 de maio de 2024, tendo sido aprovado em 20 de junho de 2024 com registro CAAE 79610924.7.0000.5352.

Com o projeto de tese aprovado em mãos, destacamos os anexos que contemplavam os questionários dos alunos, professores e gestores, bem como os termos de consentimento e assentimento, tendo sido comunicado à gestão da escola estudo de caso, por meio telemático no contato previamente disponibilizado, que até o dia 21 de junho de 2024 os links dos questionários seriam enviados para aplicação e coleta dos dados da pesquisa.

Nesse contexto, os questionários foram cadastrados no formato de formulário no aplicativo *google forms*, sendo um questionário destinado aos alunos e outro aos professores e gestores. Após os testes de praxe de validação pela pesquisadora, foram gerados links curtos destes questionários, sendo os mesmos encaminhados para gestão da escola estudo de caso, fato que ocorreu em 21 de junho de 2024 (sexta-feira), via contato disponibilizado com número do aplicativo *Whatsapp*, tendo sido comunicado o recebimento e agendada a data de aplicação dos questionários que ocorreria na próxima semana, no intervalo de 24 a 28 de junho de 2024, nos períodos matutino e vespertino, totalizando cinco turmas de alunos do NEM. Já no dia da aplicação, logo no início das aulas o questionário foi aplicado aos alunos de três turmas no período matutino. A distribuição dos questionários se deu via aplicativo *Whatsapp* aos alunos, professores e gestores, tendo sido também disponibilizado sinal de internet da escola para que todos que quisessem participar da pesquisa pudessem ter sinal de *wifi* para responder. Os alunos, professores e gestores puderam usar seus próprios aparelhos de celular, notebooks ou computador de mesa da escola. No período vespertino, contando com duas turmas de alunos do NEM, finalizamos a coleta com 75 adesões a pesquisa com participantes alunos, 8 com participantes professores e 1 com participante gestor.

Considerando que foram aplicados dois questionários distintos, sendo um para alunos e outro para professores e gestores, nossa apresentação e análise dos dados será então demonstrada contemplando e individualizando estes dois grupos de respondentes.

Para as tratativas de análise dos **dados coletados pelas respostas**, destacamos que os questionários foram estruturados de forma a atender o objetivo da pesquisa, o sendo da seguinte forma:

Questionário aplicado aos Alunos

Objetivo	Perguntas
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Você aceita participar desta pesquisa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Identificação do perfil do aluno	1) Qual sua idade? <input type="checkbox"/> 15 anos <input type="checkbox"/> 16 anos <input type="checkbox"/> Maior de 16 anos 2) Nesse momento, esta cursando qual etapa do Ensino Médio? <input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano
a) identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso.	3) Quais dos “itinerários formativos” abaixo foram ofertados na sua escola? Marque todos que foram ofertados: <input type="checkbox"/> Componente Projeto de Vida <input type="checkbox"/> Trilhas de Aprofundamento <input type="checkbox"/> Segunda Língua Estrangeira <input type="checkbox"/> Componentes Curriculares Eletivos <input type="checkbox"/> Não sei
b) investigar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos estudantes na escolha dos itinerários formativos.	4) Você se sente preparado para escolher um itinerário formativo que irá te direcionar ao mercado de trabalho? 5) Foi fácil de escolher o itinerário formativo? 6) Você conversou com alguém para te ajudar a escolher? Quem?
c) compreender os impactos que a mudança no ensino médio causam sobre os alunos, do ponto de vista da <i>Therapeutic Jurisprudence</i> .	7) Você se sente preparado pelos itinerários formativos para o ingresso no mercado de trabalho? 8) Na sua percepção, em que medida a escolha dos itinerários formativos vai determinar sua carreira profissional? 9) Você gostaria de ter escolhido um itinerário que não foi oferecido pela escola?

	10) Você se sentiu totalmente livre para escolher os itinerários que você queria cursar?
--	--

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Questionário aplicado aos Professores e Gestores

Objetivo	Perguntas
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Você aceita participar desta pesquisa? () Sim () Não
Identificação do perfil	1) Qual sua função na escola? () Professor () Gestor
a) identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso.	2) Quais dos “itinerários formativos” abaixo foram ofertados na sua escola? Marque todos que foram ofertados: () Componente Projeto de Vida () Trilhas de Aprofundamento () Segunda Língua Estrangeira () Componentes Curriculares Eletivos () Não sei
b) investigar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos estudantes na escolha dos itinerários formativos.	3) Como você ficou sabendo quais “itinerários formativos” iriam ser ofertados em sua escola? 4) Você participou da escolha dos itinerários formativos? Se sim, explique como ocorreu esta escolha.
c) compreender os impactos que a mudança no ensino médio causam sobre os alunos, do ponto de vista da <i>Therapeutic Jurisprudence</i> .	5) Na sua percepção, em que medida a escolha dos itinerários formativos determina a carreira profissional dos alunos? 6) Na sua percepção, considera que fácil para os alunos escolherem os itinerários formativos? 7) Na sua percepção, os alunos puderam escolher os itinerários que desejavam? 8) Na sua percepção, os alunos são totalmente livres para escolher os itinerários que queriam cursar?

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Tendo sido apresentada a forma estrutural do questionário aplicado aos alunos e aos professores e gestores, bem como o vínculo existente entre cada uma das perguntas e os objetivos específicos, passamos então a apresentar o estado do conhecimento acerca do tema pesquisado.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?²

Diante do tema proposto o presente capítulo busca descrever o resultado do levantamento de teses e dissertações acadêmicas nas plataformas de pesquisa da CAPES e da SciELO, demonstrando assim o estado do conhecimento e apresentando as discussões que vêm sendo travadas no campo acadêmico acerca do tema “Percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?”.

Através de revisão bibliográfica, análise documental, quantitativa e qualitativa, procura-se identificar a mudança proposta pela reforma do ensino médio quando inseriu as alterações nos itinerários formativos, demonstrando quais são os seus propósitos e como esses debates se deram na contextualização que resultou na publicação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, para ao final, quando da análise do resultado da tese, ser possível aferir qual a percepção dos alunos ingressantes no ensino médio no ano letivo de 2023 acerca desse discurso de liberdade ou não de escolha atrelada aos itinerários formativos.

Esta pesquisa é integrante da Linha 2 - Políticas Públicas e Gestão da Educação, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Frederico Westphalen/RS, inserindo-se no âmbito das Políticas Públicas Educacionais e do Direito Educativo. O *corpus* da análise foi constituído a partir de teses e dissertações acadêmicas, que são produções reconhecidas junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. A categorização foi feita por fontes bibliográficas na CAPES e na SciELO. A primeira escolhida, CAPES, por se tratar do banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo, e ainda porque os trabalhos constituidores deste banco são advindos de programas legitimados pela comunidade acadêmica e científica da área. Já a segunda, SciELO, foi escolhida porque contempla trabalhos resultantes de

²Publicação disponível em: https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/09fba4f27bda436275f82e00badacfd4estado_do_conhecimento1.pdf p. 177/206.

eventos da comunidade acadêmica e científica, trazendo consigo o que se tem de mais atual em publicações, devido ao fato de que sua plataforma ser atualizada quase que diariamente, enquanto a outra plataforma tem atualização anual, o sendo em meados do mês de março de cada ano, bem como a plataforma da SciELO traz ainda temas emergentes, que na maioria das vezes, reflete o pensamento da comunidade acadêmica mais recente (Morosini, Fernandes, 2014).

O recorte limita-se ao lapso temporal dos últimos 05 (cinco) anos, justificando-se a delimitação no fato de que a lei que culminou na efetivação da reforma proposta para o Novo Ensino Médio foi publicada no ano de 2017 exigindo sua implementação até o término do presente ano, qual seja, de 2022, iniciando sua vigência obrigatória a partir do ano letivo de 2023.

Nesse interim, é analisada a reforma proposta pela Lei nº 13.415, através da alteração da redação do artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o qual trouxe em seus incisos a inclusão dos itinerários formativos propostos para serem concebidos como “opções” aos ingressantes no ensino médio a partir do ano de 2023. Mas de fato haverá essas opções? Ou seria um falso discurso de liberdade de escolha?

Os debates partem da construção de conceitos indispensáveis à compreensão do estado do conhecimento, percorrendo a reforma do ensino médio, passando pelas críticas à forma como foram debatidas as alterações da reforma no tocante a oferta e escolha dos itinerários formativos, ou até mesmo pela ausência de discussões específicas sobre o tema, bem como acerca do impacto descarregado sobre os alunos que apesar de contarem, em média, com apenas 15 (quinze) anos de idade, deverão ser emancipados o suficiente para escolher dentre as ofertas dos itinerários formativos existentes na sua escola, definindo assim currículos que irão seguir e que podem vir a influenciar diretamente na escolha da carreira profissional.

Assim, para análise dos textos encontrados e do tema de pesquisa do presente artigo que foi construído a partir de um estado do conhecimento nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da plataforma de pesquisa de periódicos científicos da SciELO, o caminho metodológico escolhido para a presente pesquisa foi de revisão bibliográfica, com utilização do método dedutivo e análise na forma qualitativa.

Os trabalhos se deram a partir da escolha do tema e sua delimitação. Na sequência foram estruturados os primeiros rascunhos da problemática, justificativa, objetivos gerais e específicos. Estes elementos que irão compor o pré-projeto de tese são indispensáveis para início das pesquisas do estado do conhecimento.

De posse dos elementos do pré-projeto, utilizou-se das bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da plataforma de pesquisa de periódicos científicos da SciELO para elaborar o estado do conhecimento, buscando por dados secundários, quais sejam, pesquisas no âmbito científico da grande área das Ciências Humanas – Educação, que tenham sido publicadas e estejam com acesso disponível, cujos temas contêm os filtros buscados dentro do título com temas próximos ao desta pesquisa.

Para dar corpus a pesquisa, se construiu o estado do conhecimento a partir do seguinte plano de trabalho:

Quadro 1 – Caminho metodológico percorrido

Estado do conhecimento	Etapa	Ação realizada
	1	Escolha dos filtros para a pesquisa: “reforma do ensino médio” e “Itinerários formativos”.
	2	Pesquisa com os filtros nas plataformas da CAPES e da SciELO.
	3	Levantamento de estudos entre 2017 e 2022 e descarte de estudos anterior a 2017.
	4	Leitura dos resumos, introdução e considerações finais dos estudos coletados.
	5	Descarte dos estudos que embora no título trouxessem de forma explícita os filtros pesquisados, não apresentavam conteúdo relevante para a utilização deste artigo.
	6	Leitura das 16 (dezesseis) pesquisas científicas selecionadas conforme critérios acima descritos, tendo sido efetuado fichamento dos mesmos. Na base SciELO: total de 07 (sete) artigos científicos. Na base CAPES: total de 09 trabalhos, sendo 01 (uma) tese de doutorado e 08 (oito) dissertações de mestrado.
	7	Organização e estruturação do estado do conhecimento com apresentação de quadro contendo: ano de publicação, nome do pesquisador, tipo de estudo, título do trabalho e local de publicação (evento/revista/universidade).
	8	Análise do tema “Reforma do ensino médio: contextualização e propósitos da mudança através dos itinerários formativos”, realizado a partir dos resultados das pesquisas e análise documental.
	9	Elaboração do artigo científico.
10	Revisão pelo orientador.	

Fonte: Pesquisa (2022).

Marconi & Lakatos (2013), afirmam que no uso da metodologia da pesquisa por revisão bibliográfica, devem ser analisados elementos que abranjam as ações executadas em cada uma das etapas, advertindo o pesquisador que as pesquisas com dados secundários, aquelas que partem do estado do conhecimento em estudos já realizados, é um dos mais importantes meios de construção de pesquisas científicas. Acrescentam ainda que há um segundo elemento que deve ser considerado pelo pesquisador que é o de incluir na sua pesquisa trabalhos que tenham sido realizados por pesquisadores brasileiros, com intuito de alavancar as pesquisas nacionais e trazer aos leitores uma pequena amostra no cenário da reforma do ensino médio no país.

A análise realizada nesta pesquisa foi do tipo qualitativa, tendo sido realizada uma busca nas plataformas de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos Científicos da SciELO pelos filtros “reforma do ensino médio” *AND* “itinerários formativos”, sendo na sequência efetuado a análise de conteúdo, através de leitura dos trabalhos selecionados, buscando-se compreender o objeto delimitado em cada pesquisa, o contexto em que foram produzidas e as justificativas arguidas pelos pesquisadores.

Lastreado nesta análise, iniciou-se a construção do texto cujo corpus deu vida a este artigo. Destaca-se a relevância de avaliar o contexto histórico e o lapso temporal de cada artigo científico pesquisado, uma vez que a reforma partiu de discussões e evoluiu até chegar na promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Por fim, ressalta-se que partindo da hipótese genérica, a pesquisa valeu-se do método dedutivo para poder chegar a uma consideração final da qual a reforma proposta para o ensino médio encontra lugar para construir itinerários formativos que auxiliem os estudantes na escolha das grandes áreas, que é, ou pelo menos deveria ser realizada ao ingressarem no ensino médio no ano letivo de 2022.

3.1 Desenvolvimento da pesquisa

Os estudos se delimitam na análise da reforma proposta pelo Governo Federal que instituiu uma reestruturação do currículo na etapa do ensino médio, onde temos como principal legislação a Lei nº 13.415, a qual tem por objetivo estabelecer alterações para o denominado “Novo Ensino Médio”, além de criar uma política de fomento destinada as escolas em tempo integral.

Nosso objeto de pesquisa debruça-se sobre o novo ensino médio, especificamente na alteração da redação do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o qual autoriza a partir da oferta de itinerários formativos, aumentar a carga horária dessa etapa para o total de 3.000 (três mil) horas até final do ano de 2022, buscando com isso possibilitar um alinhamento dos objetivos de aprendizagem do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para que seja possível este estudo, inicialmente é preciso definir conceitos importantes à pesquisa e principalmente contextualizar o tema para que seja possível ao leitor compreender o objeto da tese.

Assim, partimos da estrutura do sistema de ensino no Brasil, o qual por competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da LDB em seu artigo 21, dividiu a educação escolar em níveis distintos, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental,

ensino médio e ensino superior. O ensino médio, objeto do nosso estudo, é então a etapa situada logo após o ensino fundamental, com duração mínima de três anos, contendo a obrigatoriedade de possibilitar aos jovens a continuidade dos estudos na etapa seguinte que é a do ensino superior.

A LDB é datada de 1996, e de lá para cá já ocorreram diversas alterações nesta legislação, buscando sempre abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, consoante exposto no artigo 1º, da LDB/1996.

Nesse sentido, foi publicado em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415, alterando regras da LDB, dentre estas, encontra-se nova redação dada ao artigo 36 da LDB, que é objeto de nosso estudo. A escolha desse artigo em específico não foi por acaso, mas sim se justifica pelo fato de que é exatamente nele que os itinerários formativos foram inseridos. Dentro dessa alteração popularmente conhecida por “Reforma do Ensino Médio” no Brasil. Mas do que se trata essa reforma? Quais são as mudanças? Qual/Quais são os propósitos?

De acordo com a Lei nº 13.415, houve uma mudança na estrutura do ensino médio, na qual se determinou a ampliação do tempo mínimo dos adolescentes nas escolas, o que antes eram de 800 horas, passou para 1.000 horas anuais, que devem ser implementadas até o ano de 2022.

Além disso, foi estabelecido ainda uma nova organização curricular, considerada pelos redatores da lei como mais flexível, pois estes consideraram assim por compreender que contemplará a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a oferta de diferentes opções de escolhas aos jovens estudantes através dos itinerários formativos.

Esses itinerários formativos têm como meta possibilitar o ensino nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Nos termos do artigo 36 da LDB, os itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, foram divididos grandes áreas, sendo: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional.

No tocante à organização das áreas de que trata o caput do artigo 36 da LDB e das respectivas competências e habilidades, a legislação estabelece que serão realizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, e que poderá ser composto ainda um itinerário formativo integrado, o qual resultará da junção de componentes

curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput do artigo 36 da LDB.

Ademais, acrescentem-se ainda que caberá aos sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede de ensino, possibilitar ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais de um itinerário formativo, à sua escolha.

Denota-se a presença gerencialista na construção dos critérios dos sistemas de ensino ao constatar-se uma preocupação destacada com a oferta de formação do itinerário voltado para o mercado de trabalho, tal qual, o itinerário de formação técnica e profissional. A escolha por este caminho deverá propiciar a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, possibilitar concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e ofertar formações experimentais.

Cumpre-nos destacar que a lei faculta aos sistemas de ensino o reconhecimento de competências e firmação de convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante comprovação regulada na redação da lei.

Por fim, e impactando diretamente no objeto de pesquisa, determina a reforma legal que cumpre às escolas o papel de orientação dos alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas nos itinerários formativos.

O trabalho será conduzido por diversas questões norteadoras. Dentre elas, destacam-se: Como as escolas prepararam os alunos para cumprir essa atribuição demasiadamente importante? Os alunos receberam a orientação necessária para compreenderem as mudanças propostas na reforma do ensino médio? Quais itinerários formativos foram ofertados? A escolha dos itinerários se deu dentre várias opções conforme exemplifica a lei? Ou havia somente uma/algumas opções? Foram de fato escolhas ou limitações ao exercício da liberdade? Como se deram as escolhas dos itinerários formativos? Quais foram as percepções desses alunos sobre essa liberdade de escolha?

A mudança proposta pela reforma do ensino médio quer nos deixar transparecer que tem como objetivo garantir a todos os jovens uma oferta de educação de qualidade, através da qual se busca aproximar as escolas da realidade desses estudantes, considerando sobretudo, as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Clarice Nunes, referenciando Anísio Teixeira (2010), propõem importante reflexão acerca do que teria inspirado essa “reforma”. Afirmo que no século XIX, a educação escolar assumira dois nítidos aspectos, o de educação popular mínima para todos e de educação

pós-primária para alguns, e esses seriam os poucos que faziam parte das classes sociais mais abastadas, não diferente do que se tem no Brasil nos tempos atuais, já que continuam avançando nos estudos, quase que de forma massiva, aqueles jovens que detentores de condições financeiras mais abastadas, concluem o ensino médio e ingressam no ensino superior, enquanto os demais, parte expressiva da população sequer ingressa no ensino médio, e quando isso ocorre, na maioria das vezes abandona o curso, nunca mais retornando, seja por motivos pessoais, familiares, ou até mesmo por necessidade em que é preciso ingressar no mercado de trabalho informal para auxiliar nas finanças da família.

Por conta da concepção de que os estudantes das classes abastadas e semiabastadas recebiam uma educação que sua “classe” reputava boa e satisfatória, esses sujeitos, das classes diversas dessas, menos favorecidos como se denominavam à época, foram induzidos a julgar que apenas conseguiriam progredir nas classes mais favorecidas e delas vir a participar futuramente se a educação que recebessem no nível do ensino médio fosse a mesma dos outros jovens abastados. Essa reivindicação popular se vem orientando no sentido de se dar acesso a todos às escolas de nível médio e superior, desde então. (Nunes, 2010).

Silva et al (2011), ao discorrer sobre os currículos em obra organizada sobre a denominação “Alienígenas em sala de aula”, parte do princípio de que o currículo juntamente com a identidade social, são territórios contestados. Isto porque, a Teoria Crítica do Currículo, defendida por teóricos críticos como Foucault (1977), e compreendem o currículo como uma narrativa que traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens sobre o conhecimento, tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, daí sobre as inúmeras formas pelas quais o currículo está intimamente envolvido com a produção social.

Lopes (2019) adverte-nos que a noção de itinerários formativos proposta pelo Governo na reforma do ensino médio não é inédita na história do currículo e faz parte de discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, entendida como capaz de combater o fracasso escolar, já amplamente discutida por Perrenoud, 1998.

Tido como frutos dos debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ocorridos em 2010, os itinerários formativos foram então conceituados como um roteiro de estudos que faria parte de um plano de formação continuada, contendo percursos formativos em que o aluno poderia

cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando com isso a sua qualificação para fins de prosseguimento de estudos (graduação), ou mesmo para o exercício profissional (Brasil, 2010).

Diante disso, nos quer parecer, em primeira análise, que a reforma do ensino médio se propõe exatamente a alterar esse currículo, o fazendo através da inserção dos itinerários formativos estabelecidos nos incisos I à V do artigo 36 da LDB.

E o que se tem em pesquisas de teses, dissertações e periódicos científicos no Brasil acerca do tema delimitado aqui? Para responder este questionamento buscamos fundamentos nas plataformas de pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na de Periódicos Científicos da SciELO, de onde após contato inicial, efetuamos nossas pesquisas para construção do estado do conhecimento.

3.2 Construção do estado do conhecimento

Morosini e Fernandes (2014) reconhecem a importância da escritura na formação do professor/pesquisador, e para além deste fato, para a formação do cidadão, admitindo que o estado do conhecimento é trabalhado como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

O estado do conhecimento para pesquisa da tese, procurou então identificar, registrar e categorizar os resultados obtidos em pesquisa bibliográfica em referencial teórico na base de dados das plataformas de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Periódicos Científicos da SciELO na data de 21 de março de 2022, utilizando-se os filtros “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos”, cuja pesquisa limitou-se ao uso dos filtros no título dos documentos que constam na base do acervo digital.

3.3 O estado do conhecimento na base CAPES

Iniciamos a pesquisa a partir da base de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a qual além dos filtros “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos”, utilizou-se os seguintes filtros:

Quadro 2 – CAPES – Filtros da pesquisa

Item de pesquisa	Filtro selecionado
------------------	--------------------

Tipo	Mestrado/Doutorado
Ano	2017 a 2021
Grande Área Conhecimento	Ciências Humanas
Área Conhecimento	Educação
Área Avaliação	Educação
Área Concentração	Educação, Educacao
Nome Programa	Educação

Fonte: Pesquisa (2022).

Do uso dos filtros de pesquisa acima, resultaram em 09 (nove) trabalhos coletados e assim discriminados:

Quadro 3 - CAPES – Publicações selecionadas

Ano de Publicação	Nome do Pesquisador	Tipo de Estudo	Título do Trabalho	Evento/Revista /Universidade
2018	José Romero Machado Gontijo	Dissertação	REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS, LEGAIS E PERSPECTIVAS.	Universidade de Uberaba
2019	Angela Both Chagas	Dissertação	OS PRIMEIROS PASSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RS: Projetos em disputa.	Universidade Federal do Rio Grande Sul
2019	Vinicius Renan Rigolin Vicente	Dissertação	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017.	Universidade Estadual de Maringá
2019	Francely Priscila Silva	Dissertação	A reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (2016-2018).	Universidade Federal de Minas Gerais
2019	Lurvin Gabriela Tercero	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da Cidade do Rio Grande, RS.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2020	Janiara de Lima Medeiros	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO Estudo crítico da lei nº 13.415/2017.	Universidade Federal Fluminense
2021	Daniel Marques dos Santos	Dissertação	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais.	Universidade Federal de Minas Gerais
2021	Antonio Perci Bueno de Moraes	Dissertação	A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

2021	Silvia Eliane de Oliveira Basso	Tese	EDUCAÇÃO A DISTANCIA NO ENSINO MÉDIO: POLÍTICA EDUCACIONAL, TECNOLOGIA E A ESSÊNCIA HUMANA DO TRABALHO EM GRAMSCI.	Universidade Estadual de Maringá
------	---------------------------------	------	--	----------------------------------

Fonte: Pesquisa (2022).

Com filtros “reforma do ensino médio” *AND* “itinerários formativos”, a pesquisa retornou 09 (nove) trabalhos, sendo 08 (oito) dissertações de Mestrado e 01 (uma) teses de Doutorado. Apesar do uso do filtro do lapso temporal de 2017 a 2022, a pesquisa retornou ocorrências de publicações entre os anos de 2018 e 2021.

Para Gontijo (2018), a pesquisa trouxe contribuições importantes à literatura sobre a temática, apontando que o currículo proposto na Reforma traz conteúdo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e itinerários formativos eletivos, de acordo com a oferta feita pelo estabelecimento escolar, sobretudo, valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual e da formação cidadã. Nesse sentido, adverte que há críticas, de que, apesar de ser vantajoso ao discente opinar os itinerários para seguir os estudos, por outro lado, a oferta dos itinerários acabará sendo de escolha dos sistemas de ensino não representativos dos interesses do discente.

Por conta disso, alerta que se observará uma retomada da visão reducionista no itinerário formativo “formação técnica e profissional” como opção dual dentro do Ensino Médio. Por fim, afirma que é necessária a Reforma no Ensino, isso é fato, porém não valorizando a formação técnica em detrimento da intelectual, bem como a formação cidadã (Gontijo, 2018).

Chagas (2019), em brilhante reflexão destaca que em 22 de setembro de 2016, o governo federal apresentou uma Medida Provisória (MP 746/2016), atual Lei nº 13.415/2017, para a reestruturação do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas brasileiras, e que a justificativa para tamanha pressa sem discussão prévia com muitos dos atores da política, foi a necessidade de um currículo mais atraente e alinhado às vocações dos jovens; e a solução seria a definição de cinco itinerários formativos para escolha dos estudantes. No entanto, as redes de ensino não precisarão oferecer todas as opções, o que reforça o entendimento de que a liberdade de escolha que impulsiona a reforma não se converte em direito assegurado ao estudante.

A liberdade de negar o direito é tida como discurso da flexibilidade que precariza. Isto porque a análise da Lei aponta alguns elementos que são importantes para refletir sobre

a garantia do direito: o primeiro deles é que as escolas e as redes de ensino não serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos; além disso, seu texto induz ao estreitamento curricular, sob a designação de flexibilização das áreas e disciplinas. Assim, o Ensino Médio passa de um “tronco comum” – com 13 disciplinas divididas em quatro áreas do conhecimento definidas nas DCNEM de 2012 (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) – a ter apenas dois componentes curriculares obrigatórios durante os três anos: português e matemática (Chagas, 2019).

Vicente (2019) afirma que ao determinar a estrutura do ensino médio por áreas de conhecimentos e profissionalização, concretiza-se a descentralização e limita o direito, pois ao estabelecer esse novo formato, o estudante do ensino médio terá que escolher um itinerário formativo e por consequência não acessará as informações produzidas pelas outras áreas que produzem ciência. Destaca ainda que desse modo, a política da reforma possui sentido oposto em relação ao que versa a atual LDB, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art. 3º, II, III, Brasil, 1996), porque ao determinar itinerários formativos ao longo do ensino médio, o aluno terá que escolher uma área de conhecimento para cursar e conseqüentemente estará restrito de outras aprendizagens e concepções que serão ofertadas nos demais itinerários formativos. Assim, ao determinar itinerários formativos de forma precoce, pode levar parte dos jovens ao final do ensino médio, a passarem por um drama pela escolha compulsória ou precipitada.

Para Silva (2019) o Banco Mundial, nas últimas décadas, propõe estudos de tendências na reforma do currículo do Ensino Médio nos países mais desenvolvidos e em muitos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, sob o argumento de evitar o agrupamento de estudantes de acordo com seu nível de habilidades por meio de itinerários e seções (o que tende a melhorar o desempenho de estudantes de melhor rendimento em detrimento dos de menor rendimento) para promover a equidade e o desenvolvimento do capital humano.

Os propositores da reforma defendem que o princípio da flexibilidade contido nesses itinerários busca atender aos projetos de vida dos jovens. Acrescentando que na análise de Kuenzer (2017), trata-se de ter uma organização curricular que obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da carga horária também proposta (Silva, 2019). Por fim, resta incontroverso a posição crítica do autor no sentido de que se trata de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, por entender que limita a capacidade de reflexão e a autonomia desses

sujeitos, ao restringir o Ensino Médio público a um instrumento voltado para formar os estudantes para o mercado de trabalho, por meio de um ensino técnico-profissionalizante precário, concluindo que essa reforma não inova, só remete à velha dualidade do Ensino Médio brasileiro, em que os mais privilegiados têm acesso à Educação Superior e os filhos dos trabalhadores a uma profissionalização precoce e com poucas possibilidades de continuidade.

De todos os trabalhos analisados, o de Tercero (2019), é o que encontra maior relação com a proposta desta pesquisadora, vez que o tema “A reforma do ensino médio: O que pensam os estudantes secundaristas da escola estadual Augusto Duprat, da cidade do Rio Grande, RS”, investigou as percepções dos estudantes do Ensino Médio daquela referida escola sobre as mudanças que vão ocorrer nesta etapa do ensino a partir da Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil.

Tercero (2019), lastreia seus argumentos no nível das intenções declaradas ou não que se podem encontrar em textos e análises de documentos oficiais, de discursos políticos ou de ensaios. A título de exemplo, traz como intenção declarada que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos (p. 23), a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular e ofertar um Ensino Médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida (p. 24). Já como exemplos de intenções não manifestas diretamente, que são demonstradas por diversas ações por parte das instâncias governamentais, cita a excessiva propaganda que basicamente prometia aos jovens um ensino mais atrativo, a oportunidade de escolher “o que quer ser” - quando as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos (p. 25).

Este trabalho será de grande valia para pesquisa desta autora e por conta disso será revisitado outras vezes.

O trabalho de Medeiros (2020), não possui divulgação autorizada, limitando assim a análise apenas ao resumo disponível na plataforma Sucupira. Destarte, referida autora analisa os possíveis impactos da Lei no 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, no meio educacional e social dos cidadãos do Brasil, apontando suas considerações e

críticas sob as lentes do pensamento de Gramsci, especialmente sobre os aspetos que desvelam o tecnicismo por trás da reforma do ensino médio no país.

Santos (2021), foca nas possíveis dificuldades de os estudantes poderem escolher os Itinerários Formativos, e na desresponsabilização do Estado na oferta de uma educação gratuita e de qualidade, já que deixa a carga dos sistemas de ensino ofertar pelo menos 01 (um) dos itinerários formativos elencados no artigo 36 da LDB. Adverte que ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio contribui para restringir ainda mais as estreitas possibilidades da maioria dos estudantes secundaristas das escolas públicas brasileiras, contrariamente ao que o governo propagandeava, uma imagem de estabelecimento de um currículo estimulante, alinhado aos anseios dos jovens, capaz de preparar para o mercado de trabalho, inclusive, com aulas teóricas e práticas em que a flexibilidade, por meio dos Itinerários Formativos, garantiria uma formação com maior liberdade de escolha pelos estudantes de acordo com seus projetos de vida (p. 115).

Para Moraes (2021), a questão que deve ser norteadora é se a escolha por itinerários é de fato liberdade de escolha, ou seria uma renúncia ao conhecimento. Trouxe como objeto de pesquisa analisar a reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos constituem-se numa proposta inovadora, ou se se possui heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), indagando se a reforma de 2017 contribui para a ampliação das possibilidades dos estudantes realizar escolhas sobre seus próprios processos de escolarização ou se as restringe impondo uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário escolhido. Destaca que a nova reforma do ensino médio implantou itinerários formativos, para responder a um perfil de trabalhador requisitado pelo capital, totalmente diferente daquele requerido nas décadas de 1930 e 1940. Atualmente o mundo do trabalho requer um trabalhador multifuncional e polivalente com competências diversas para poder transitar entre diferentes empregos durante sua trajetória de trabalho (p. 15). De acordo com a justificativa da reforma elaborada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, os jovens pobres não veem sentido na escola. Ele alega que além de um currículo extenso, as escolas não dialogam com o mundo da produção nem com os estudantes (p. 94). O dispositivo legal que cria os itinerários, Lei nº 13.415/2017 não estabelece quantos destes, cada unidade escolar deverá oferecer, mas sim um mínimo de um pelo menos. O CNE/CEB nº 3/2018 no artigo 12, parágrafo 8º a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou

redes de ensino. Dessa maneira, um estudante que optar por um determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área, levando a uma conclusão precária do ensino médio (p. 95-96). A reforma de 2017 não só limita aquilo que se pode aprender como reduz a cinco itinerários (p. 97). Os defensores da reforma afirmam que ela estaria tornando o ensino médio mais atrativo, por oferecer aos alunos maior possibilidade de escolhas, mas, ao analisar a BNCC e a resolução nº 3, observamos que nesse rearranjo do ensino médio haverá escolha precoce de um caminho profissional a ser seguido. Tais escolhas se dão dentro de um conjunto que lhes é possível, lhes impõe renúncia aos conteúdos dos itinerários não escolhidos e os torna responsáveis, solitários pelos sucessos e fracassos futuros e, conseqüentemente, por sua localização na assim chamada hierarquia social, a partir da ideia de liberdade de escolha. Sabendo da situação em que nossa educação se encontra a realidade e a legislação corroboram para a limitação do oferecimento dos itinerários, eventualmente (p. 110).

O tema guarda relação direta com o tema a ser pesquisado na tese, principalmente no que tange a escolha dos itinerários formativos e a percepção dos alunos acerca dessa escolha, se de fato é uma escolha em liberdade ou um impedimento de direito, ou até mesmo uma renúncia ao conhecimento.

Basso (2021), traz à discussão os embates acerca do pragmatismo e do reformismo educacional, advertindo-nos que se mostra uma sonora recuperação de pressupostos das décadas de 1970 e 1990. Afirma que se pode objetar que essa recuperação está agora mais consistente pela aplicabilidade dos itinerários formativos. Mas o que os especialistas apontam é que na verdade temos uma nova contenção de jovens para o Ensino Superior, que somado ao fatiamento da educação geral em cinco itinerários, retira do jovem tanto uma formação sólida quanto a possibilidade de continuar estudando. Repetindo os termos trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, a nova redação das Diretrizes (RESOLUÇÃO CNE/CEP, nº 1, de 05/01/2021) acrescenta como princípio: “a articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (p. 142), novamente, na velha retórica da formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Nesse contexto encerramos a análise da seleção de trabalhos que resultaram da pesquisa junto à plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e passamos a analisar os trabalhos coletados e selecionados na base de dados da plataforma de periódicos científicos da SciELO.

3.4 O estado do conhecimento na base SciELO

Das buscas na base de dados da plataforma de periódicos científicos da SciELO, resultaram 07 (sete) artigos científicos. Os trabalhos foram coletados, analisados e selecionados, onde além dos filtros “reforma do ensino médio” AND “itinerários formativos”, utilizou-se os seguintes filtros:

Quadro 4 – SciELO – Filtros da pesquisa

Item de pesquisa	Filtro selecionado
Coleções	Brasil
Periódicos	Todos
Idiomas	Todos
Ano de publicação	2017 a 2022
SciELO áreas temáticas	Ciências Humanas
Tipo de publicação	Citáveis e não citáveis
WoS áreas temáticas	Todos
Tipo de literatura	Todos

Fonte: Pesquisa (2022).

Do uso dos filtros de pesquisa acima, resultaram em 07 (sete) artigos científicos coletados, dos quais 06 (seis) trouxeram em seu título o filtro “reforma do ensino médio” e 01 (um) trouxe em seu título o filtro “itinerários formativos”, os quais foram assim discriminados:

Quadro 5 – SciELO – Publicações selecionadas

Ano de Publicação	Nome do Pesquisador	Tipo de Estudo	Filtro	Título do Trabalho	Evento/Revista/ Universidade
2017	Celso João Ferreti & Monica Ribeiro da Silva	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia.	Educação & sociedade
2018	Marcelo Lima, Samanta Lopes Maciel	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.	Revista brasileira de educação
2018	Geraldo Leão	Artigo científico	“reforma do ensino médio”	O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?	Educação em revista

2018	Celso João Ferretti	Artigo científico	<i>“reforma do ensino médio”</i>	A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	Estudos avançados
2019	Ana Paula Corti	Artigo científico	<i>“reforma do ensino médio”</i>	Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017.	Educação em revista
2019	Roberto Rafael Dias da Silva	Artigo científico	<i>“itinerários formativos”</i>	A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.
2020	Eliana Cláudia Navarro Koepsel, Sandra Regina de Oliveira Garcia & Eliane Cleide da Silva Czernisz	Artigo científico	<i>“reforma do ensino médio”</i>	A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM.	Educação em revista

Fonte: Pesquisa (2022).

Com filtro “reforma do ensino médio” a pesquisa retornou 06 (seis) artigos científicos publicados entre os anos de 2017 e 2020.

Ferreti & da Silva (2017), fizeram seus primeiros registros acerca da reforma do ensino médio no contexto da medida provisória 746/2016, discutindo estado, currículo e disputas por hegemonia sobre a alteração advinda do artigo 36 no tocante aos itinerários formativos, asseverando que com vistas a encontrar elementos para situar, naquele contexto político e social do país, as disputas de hegemonia pelos sentidos, pelas finalidades e pelos formatos do ensino médio, e por considerar, a partir do conceito de Estado ampliado de Gramsci, que nesse processo a sociedade civil se manifestaria, optaram por examinar o conjunto de audiências públicas realizadas no Congresso Nacional sobre a matéria. Afirmam que a argumentação crítica com relação às propostas da reforma foi realizada por representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou pessoas ligadas à esfera pública da área da educação, e que o se constatou foi que, a questão dos itinerários, da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (p. 395), e que a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio

público, citando a manifestação de Iria Brzezinski, representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (p. 395).

No ano seguinte, 2018, tivemos como resultado da pesquisa, 03 (três) artigos científicos publicados em 03 (três) revistas distintas: Revista Brasileira de Educação, Educação em Revista e Estudos Avançados.

O primeiro deles, por Lima e Maciel (2018), registram como principal e mais relevante modificação sugerida pela medida provisória n. 746/2016 a que se refere ao artigo 36 da LDB, propondo criar e incluir no ensino médio os itinerários formativos. Dando ênfase ao pronunciamento de Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC à época, que afirma que com essa proposta “o estudante [tem a possibilidade] de adquirir dois diplomas em três anos: um do ensino regular e outro do técnico” (p. 16), trazendo reflexões que possivelmente as escolas públicas não conseguirão ofertar todos os cinco itinerários propostos pelo referido artigo 36 da LDB, em razão de limitações orçamentárias e de pessoal disponível. Acrescentando a discussão o fato de que apenas um percentual muito pequeno, em torno de 15,7% dos municípios têm condições de ofertar os cinco itinerários formativos, o que demonstraria a falácia propagada pelo governo de que os jovens poderão escolher o itinerário que quiser cursar, quando na verdade serão obrigados a estudar o que o município em que residem tiver condições de ofertar, advertindo que nesse caso, outra questão é ainda mais alarmante, já que se corre o risco de que “na periferia [o aluno] só tenha a opção de fazer o profissionalizante” (p. 16-17). Conclui que isso é “da lógica da economicidade”, já que será o sistema de ensino que vai decidir acerca da escolha dos itinerários formativos a serem ofertados, poderá então fazê-lo de acordo com aquela área em que possuir mais professores, desresponsabilizando-se, assim, com o problema da falta de docentes em outras áreas (p. 19).

Leão (2018, p. 8), ao tratar dos itinerários formativos manifesta sua indignação por entender que se trata de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio, que se projetam no pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. O fato de que os cinco diferentes percursos formativos deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, acaba por tornar impossível a mudança de percurso, agravando-se pelo fato de que a escola não se obrigará a ofertar todos os itinerários para a livre escolha dos alunos, torna-se um problema para adolescentes

que, nesse momento da vida, ainda estão construindo seus projetos de futuro e, naturalmente, têm muitas dúvidas sobre isso.

É sobre essa flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, que se travam os embates políticos, já que claramente visam atender à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, adverte Leão (2018), para os jovens estudantes, ao optar-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento, corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio, estreitando-se as possibilidades e novamente se vê o retrocesso às concepções reducionistas da formação de nível médio.

Leão (2018), conclui que, a atual proposta parece ser herdeira dos impasses e dilemas que marcam a trajetória do ensino médio brasileiro. Um ensino médio que nasce e permanece desigual, com uma “configuração dual”, seletiva e segmentada. Dual em termos da formação oferecida e também do ponto de vista das condições de funcionamento. Uma escola distante da realidade sociocultural de nosso tempo, incapaz de dialogar com os “jovens concretos” do ponto de vista dos conhecimentos que aborda e da sua didática. E como consequência, uma escola onde construir o sentido para estudar é cada vez mais difícil para os jovens estudantes das camadas populares.

Ferretti (2018), chama atenção para um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que se diferencia dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de limitação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Quanto à questão sobre a escolha entre os itinerários pelos jovens, a única menção oficial é a constante do §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. Esse artigo faz supor que a escolha de um ou mais itinerários é definida pelo aluno, mas deve-se considerar o pressuposto anterior, ou seja, o de que a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo.

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos

pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa (Ferretti, 2018).

Corti (2019), discute os pontos em comum que mais chamam a atenção na análise da reforma, que são a centralidade das áreas de conhecimento no currículo e a opção por itinerários formativos. Destaca que há uma concepção geral de flexibilização curricular, mas o modo como isso ganha concretude em cada uma das propostas apresenta diferenças, das quais destacar três: A Lei 13.415/17 enfatiza a Base Nacional Comum (sem apresentá-la), torna os componentes curriculares secundários e, principalmente, opera numa lógica de redução curricular e de carga horária, enquanto o PL 6.840/13 tinha uma lógica de ampliação de carga horária com a universalização do tempo integral. Adverte que resta claro o caráter neoliberal da proposta, tal qual evidenciado na Lei 13.415/17, em que a flexibilização é desenhada no sentido de diminuir os gastos públicos com educação.

Koepsel, Garcia & Czernisz (2020), ao discorrerem sobre os itinerários formativos, esclarecem que o “novo” pretendido encontra-se fundamentado principalmente nas promessas de “valorização do protagonismo juvenil” e na “flexibilidade curricular”, e que a escolha dos itinerários formativos é a promessa e a aposta de que todo estudante, teoricamente, poderá fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes, advertindo que, embora o texto da Lei também afirme que o caminho não é tão direto assim, pois é dependente da definição das redes de ensino. O mecanismo que possibilitaria essa oportunidade se amparava nos itinerários formativos, definidos na Base Nacional Comum Curricular, a qual se encontrava, à época, em versão preliminar.

Assim, destacam que o pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, teria nascido morto na Lei nº 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino. E, considerando que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”. Daí, concluem que não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para

aqueles que dependem da educação pública, já que a Emenda Constitucional nº 095/2016, proibiu por vinte anos o aumento de qualquer cifra para investimento financeiro em políticas sociais. É nesse contexto que os jovens pertencentes às classes que não puderem arcar com os custos da educação ficarão restritas às opções definidas pelos sistemas de ensino, esvaindo-se então o sonho e a vontade de cada sujeito, que só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros (Koepsel, Garcia & Czernisz, 2020).

Por fim, com uso do descritor “itinerários formativos” no título, a pesquisa retornou apenas 01 (um) artigo científico publicado no ano de 2019. Nesse artigo Silva (2019), usa o termo “percursos formativos” como sinônimo do descritor pesquisado.

Silva (2019) afirma que se tornou recorrente, na implementação de políticas curriculares contemporâneas destinadas aos variados níveis de ensino em inúmeros países, a centralidade de práticas de individualização dos percursos formativos. Noções como personalização, customização e diferenciação passaram a operar, enquanto dispositivos curriculares que estruturam a formação humana, a partir das escolhas, dos interesses e das necessidades dos indivíduos.

Em que pese defender que em sua pesquisa constatou uma preocupação com a ressignificação da escola pública, de forma que atribua evidência ao estudante, enquanto protagonista de sua formação, à diversificação dos percursos formativos e ao posicionamento estratégico da empregabilidade enquanto princípio curricular, suas conclusões demonstram que a diferenciação curricular das políticas para o Ensino Médio, no Brasil, é regulada por determinados dispositivos de individualização, que derivam das análises realizadas na sua pesquisa, sendo a emergência das áreas de empregabilidade, das comunidades de aprendentes e das competências socioemocionais enquanto orientadores das políticas curriculares (Silva, 2019).

Com esses breves apontamentos, encerramos a análise de conteúdo das pesquisas cujos retornos foram obtidos através do uso dos filtros discriminados acima, e passamos as considerações finais.

3.5 Considerações finais acerca do estado do conhecimento

Ao tempo de encerramento da análise proposta nesta pesquisa, cuidou-se de abranger o estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo

ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?

De tudo que fora encontrado nas pesquisas do estado do conhecimento, constatamos que é preciso refletir, que de fato não somos educados para a emancipação. Isto porque, o pressuposto da emancipação depende, acima de tudo, de uma sociedade livre que é determinada pela ausência de liberdade (Adorno, 1995,).

Nesse sentido, Battisti (2019) citando Freire (1996), afirma que é necessário compreender essencialmente as construções educativas a partir da esfera da autonomia.

Deveras que referido trabalho é árduo e desafiador, muitos dos trabalhos analisados na leitura do referencial teórico demonstram seu nascimento engendrado em lutas que pretendem defender o atendimento de necessidades e expectativas dos estudantes ingressantes no ensino médio a partir do ano letivo de 2022.

As justificativas governamentais lastreiam-se na fala de fortalecimento do protagonismo dos jovens ao passo que lhes proporciona a escolha do itinerário formativo que mais se “encaixe” no seu gosto pessoal. As respostas para as questões norteadoras inicialmente expostas ainda têm um caminho longo pela frente. Afinal, as mudanças relativas a escolha dos itinerários formativos facultou-se a iniciar nesse ano letivo de 2022, sendo certo que sua obrigatoriedade se dará apenas a partir de 2023.

Assim, em resposta ao objetivo que se propõe este artigo, as leituras dos textos que fundamentam esta pesquisa, lançam advertências contra a reforma proposta. Há dúvidas, na grande maioria dos 16 (dezesesseis) pesquisadores que compõem a base dessa pesquisa, se de fato essa oferta do novo currículo pela reforma do ensino médio, possibilitará a prometida liberdade de escolha dos itinerários formativos e conseqüentemente um aprofundamento dos estudos que se propôs, justificando assim um maior interesse por parte dos estudantes nos estudos e no acesso à escola, trazendo como consequência a diminuição da evasão escolar e uma suposta melhoria dos resultados da aprendizagem.

Os trabalhos analisados provocam reflexões que nos instigam sobre a presença do princípio da alteridade de Lévinas (2006) como fundamento para a responsabilidade ética dos sistemas educacionais na inserção obrigatória de escolha dos itinerários formativos aos ingressantes no ensino médio a partir do período letivo de 2023.

Seria este uma nova forma de se pensar no outro? A proposta de Lévinas (2006), pelo amor ao outro que se sustenta pelas demonstrações de respeito e responsabilidade ética com outro, direcionam nossa atenção para questão da filosofia ocidental que segundo o teórico, mais se preocupou com a questão do ser, resultando na limitação do outro e acabou

por legitimizar muitos dos regimes totalitários que vivem alguns países, donde violências físicas intelectuais, acabam por exterminar o pouco de sentimento humano que existe no indivíduo expostos a essas barbáries.

A filosofia de Lévinas (2006), nos propõe ao exercício de pensar o outro enquanto outro, num sentimento que ultrapassa qualquer atributo. Trata-se de pensar de maneira diferente, de olhar o próximo com a ética do respeito.

Esse humanismo que se propõe despertar é o do ser ético que precisa estar presente nas leis de nosso país. Pensar a relação com o próximo, proporcionando um convívio mais humano para ao final restaurar valores éticos. Somente assim acredita-se que será possível promover o crescimento dos jovens e sua emancipação. Dar-lhes opção de escolha pode não lhes dar autonomia. Dar-lhes opção de escolha pode não lhes dar liberdade. Dar-lhes opção de escolha pode simplesmente significar o impedimento da liberdade, o cerceamento do direito à escolha, a limitação, o impedimento do conhecimento.

Neste contexto, tendo sido analisado o estado do conhecimento acerca do tema pesquisado e considerando os registros encontrados, passa-se então as reflexões necessárias sobre os referenciais teóricos que irão fundamentar a pesquisa enquanto linha de políticas públicas educacionais, o que se faz lastreado através de revisão da literatura, se propondo uma análise sobre o discurso que estaria por trás das escolhas dos itinerários formativos no novo ensino médio, partindo das concepções dos autores que são referência na área das políticas públicas educacionais.

4 O DISCURSO POR TRÁS DAS ESCOLHAS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO³

Neste capítulo revisitamos relevantes conceitos e fundamentos acerca das políticas públicas educacionais. Leituras em Dermerval Saviani, Jefferson Mainardes, Stephen Ball, César Tello e Encida Oto Shiroma alicerçaram nossa pesquisa, sendo seguidos de críticos do tema ensino médio em específico, tal como Nora Krawczyk, Mônica Ribeiro da Silva, dentre outros.

Partindo da revisão bibliográfica dos autores citados, este capítulo tem por objetivo possibilitar ao leitor-pesquisador uma reflexão a partir da abordagem de questões teóricas e epistemológicas como base de compreensão deste campo de investigação.

Para tanto foi iniciada as revisões partindo do estudo dos conceitos e fundamentos das epistemologias da política educacional, registrando breves considerações uma vez que o estudo demanda de profunda pesquisa na área. Na sequência adentramos na linguagem utilizada na reforma da educação, procurando trazer ao leitor a importância dos estudos e compreensão dos termos adotados nos documentos de políticas educacionais. Por fim, trazemos a discussão o ciclo das políticas educacionais tomando como base os registros de Jefferson Mainardes, objetivando trazer ao debate o contexto do processo de formulação de políticas até a sua implementação com estudo da prática.

Ao final deste capítulo, procurou-se propor ao leitor-pesquisador algumas reflexões aos questionamentos levantados no texto, principalmente quanto a importância do estudo para compreensão das linguagens de reforma presente nos documentos das políticas educacionais, enfatizando especial atenção ao discurso que está por trás da inserção dos itinerários formativos na reforma do novo ensino médio brasileiro, alertando-os acerca do posicionamento ético e social indispensáveis na pesquisa acadêmica em políticas públicas educacionais.

4.1 Políticas públicas educacionais – conceitos, fundamentos e discursos

Saviani (2017) ao estudar o conceito de política educacional, nos apresenta a palavra “epistemologia”, que de origem grega, é sinônimo do termo “teoria do

³Publicação disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/1831>

conhecimento”. Não obstante, em se tratando de política educacional, é preciso refletir acerca desta definição, eis que “epistemologia”, em política educacional, tem conceito mais refinado, o sendo de “teoria do conhecimento”, atribuindo-se o sinônimo de “teoria do conhecimento científico” ou “teoria das ciências”. À esta epistemologia é dado o caráter científico das políticas educacionais. Isto porque já nos alertava Descartes (1962) que “o bom senso é a coisa do mundo mais bem partilhada, pois cada qual pensa estar tão bem provido dele, que mesmo os que são mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa, não costumam desejar tê-lo mais do que o têm”.

Trata-se, pois, do sentido atribuído por César Tello (2013), que distingue três níveis de política educativa: a) as políticas educacionais em ato; b) o estudo desse processo; e c) a categoria das epistemologias da política educacional, cujos conceitos foram muito bem introduzidos por Saviani (2017), acrescentando a estes a análise da análise, denominada “meta-análise”.

Mas todo este ponto de vista epistemológico só é possível de compreensão se pensarmos na política educativa como uma ciência política, esta tanto em sentido amplo quanto em sentido estrito, tal qual leciona Bobbio (1999), sendo a primeira num sentido mais amplo e nada técnico, podendo ser concebida como qualquer estudo dos fenômenos e das estruturas políticas, e a segunda num sentido mais limitado e mais técnico abrangendo estudos e pesquisas especializadas nesse campo.

Saviani (2017) nos alerta ao longo do seu artigo sobre epistemologia das políticas educacionais que a escola é um espaço de luta hegemônica entre as classes, tem caráter reprodutor, sendo também um espaço de contradição, discussão e implementação de políticas educacionais. Isto porque, uma epistemologia da política educacional deve impor como sua principal tarefa resgatar a característica da política como ciência prática, destacando que essas políticas se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, concluindo que a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas (Saviani, 2017).

Quando estas análises se fundamentam nos conceitos da política educacional, nota-se no início dos anos 90 que predomina os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Passando ao final da década para conceitos com uma face mais humanista, dando-se ênfase a justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (World Bank, 2000).

Já quando as análises se fundamentam no conteúdo, tem-se que é imposto um vocabulário para mudança, constatamos através do uso de termos que chamam atenção do

leitor, tais como riqueza, desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários, cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo (Shiroma, Campos E Garcia, 2005).

Por fim, ocorrendo a análise com fundamento nos discursos, deparamo-nos com uma hegemonia discursiva, cercada por uma disseminação massiva de documentos oficiais, cujo intuito nos quer parecer colonizador do discurso, numa total vulgarização do vocabulário da reforma. Alguns teóricos denominam esse fenômeno como “globalização das políticas sociais”, como se estivéssemos numa “epidemia política” (Shiroma, Campos E Garcia, 2005).

Klein (2019), pensando nos discursos por trás das políticas públicas, retrata em sua pesquisa a preocupação com os programas e metas estabelecidas pelas políticas públicas educacionais no Brasil. Destaca a necessária realização de estudos prévios que analisem qual o percentual desejado da população considerada deve estar acima de cada nível, advertindo que, uma questão sempre é se essas metas fazem sentido para a população, avaliando as justificativas para elas. Afinal, é preciso haver um consenso no país acerca da terminologia do que é básico, adequado, avançado ou outros termos, para que não ocorra uma prestação contrária ao que se conhece da educação brasileira.

Mas o que se vê, na verdade, não tem nada de novo. Aliás, nos faz pensar que é apenas mais do velho. Tal afirmação ganha força quando se depara durante as leituras das pesquisas em políticas educacionais de conceitos como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização, numa clara “bricolage”, quando se aproveita coisas usadas/quebradas para uso em um novo arranjo. Isso se dá, principalmente porque há uma intervenção de parâmetros internacionais na Educação. Organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, OCDE e PNUD, influenciam diretamente nas reformas educacionais no Brasil.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), adverte-nos que para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente, é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a essa reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim, e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Comprova-se tal afirmativa quando, na leitura dos documentos de política educacional que são divulgados, seja de forma impressa ou digital, deparamo-nos com propostas de reforma que não são prontamente aplicáveis ou assimiláveis, mesmo sendo o acesso a tais documentos facilitados pelo uso da internet.

Devemos, ainda, lembrar que os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos, e que a política educacional dos últimos anos tem se caracterizado pela ausência de participação popular e anterior à construção de uma nova norma. Fatos que contribuem para essa necessidade de decifrarmos os documentos de políticas. O modo como pesquisamos e como interpretamos o que encontramos, afeta drasticamente o significado que atribuímos ao conceito de política, segundo Ball (1994), (Shiroma, Campos E Garcia, 2005).

Os termos usados nos documentos de políticas refletem o uso de uma estratégia de persuasão com adoção de termos que influenciam o leitor, pois ao contrário do que a massa popular pensa, palavras fazem, sim, muita diferença. Tomamos como exemplo a adoção da palavra “nosso” no texto de políticas, faz com que o leitor se sinta parte daquilo, quando, na esmagadora maioria das vezes, sequer tomou conhecimento da existência daquela lei quando essa ainda era um projeto.

Apple (1995) alerta-nos que esse discurso distorcido, apelativo, pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a esses grupos.

Períodos pandêmicos, como o que estamos vivenciando nos dois últimos anos, são vistos como um momento propício para uso pelos governos como justificativa para adoção das medidas econômicas pretendidas. Implantação emergencial de leis que se fundamentam em práticas de um setor acostumado com crises como o empresariado não podem se justificar para projetar reformas na educação, eis que são campos distintos, e sua adoção vem com referências de um discurso com conteúdo reformador. É a presença massiva da ideologia do gerencialismo na educação.

Essa nova forma de gestão pública no país encobre-se com o manto do termo “democratização da escola pública de qualidade como direito de todo cidadão”, o que não passa de um discurso político e social que vem sendo distorcido em sua essência pela mercantilização da educação, principalmente no que diz respeito ao ensino superior (Machado; Falsarella, 2020).

Mas de nada adianta termos políticas públicas garantindo direitos, se, de fato, não há eficiência na aplicabilidade. Essa ineficiência administrativa do Governo induz adoção de mecanismos internacionais de controle que aferem os resultados dos projetos aplicados em cada nível da educação.

A produção de políticas educacionais para a etapa final da escola básica no Brasil, o ensino médio, é então, atravessada por disputas históricas entre grupos sociais

(Feldemann, 2019). Entenda-se que nesses grupos sociais estão inseridos os lobistas que atuam diretamente sobre os governos formando os chamados grupo de pressão no Congresso Nacional.

Nesse contexto, importante analisarmos a legislação educacional brasileira que se aplica ao ensino médio.

Políticas públicas educacionais: legislação x discursos acerca dos itinerários formativos no novo ensino médio

Vejam, pois que, no Brasil, nossa Carta Maior, a Constituição da República Federativa (CF) datada do ano de 1988, por meio do artigo 208, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Confirma, ainda, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, e o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, reforçando assim a competência do Poder Público para recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Imperioso destacar que, as disputas em torno do ensino médio são históricas no Brasil e datam, pelo menos, da década de 1930, e que após o período da redemocratização, na elaboração da lei de diretrizes e base da educação nacional de 1996, as pressões por uma reforma nesta etapa ocorreram por anos, sobretudo pelo setor empresarial e pelos organismos multilaterais, com críticas frequentes a baixa proporção de matrículas no ensino técnico profissionalizante e ao “currículo único” (Feldemann, 2019).

Para alicerçar as garantias constitucionais de progressiva universalização do ensino médio gratuito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituiu em seu artigo 35 que o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para cumprir com essas finalidades, o artigo 35-A, determinou que cabe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), o fazendo nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Cabe complementar que a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do artigo 26 da LDB, se refere ao cumprimento de exigências de forma articulada quanto as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, devendo ser definida em cada sistema de ensino, estar harmonizada à BNCC e incluir, obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Ribeiro da Silva (2018), critica a organização curricular do ensino médio e o financiamento público desta etapa da educação básica, dando ênfase a duas das proposições propostas pela reforma, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência. Sem dúvida, despertam um aspecto bastante controverso, o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que essa proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, o que a princípio é vista como uma maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional.

Já no tocante ao ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Vejamos, pois, que quanto a língua materna algumas regiões do nosso extenso país deverão ter atenção especial. Afinal, as grandes regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contemplam as maiores reservas indígenas nacionais.

Vale ressaltar que nos currículos do ensino médio as línguas estrangeiras não foram esquecidas. Ao revés, enfatizou-se a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa. Já as

demais línguas estrangeiras, poderão ser ofertadas de forma optativa, destacando-se a indicação preferencial do espanhol. Estas opções deverão ocorrer de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários a serem definidos pelos sistemas de ensino.

Há ainda uma preocupação com a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC, a qual não poderá ser superior a 1.800 (mil e oitocentas) horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Quanto aos critérios de avaliação de desempenho, foi determinado que a partir da BNCC, caberá à União estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação.

Assim, sustenta que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (§ 7º do artigo 35 da LDB), e que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (§ 8º do artigo 35 da LDB).

Já no artigo 36, a LDB preocupou-se com currículo do ensino médio, o qual será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Nesse ponto, importante a compreensão do significado da expressão “sistemas de ensino”. Afirmar Saviani (2008), que o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Nessas condições, a partir segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países.

Nesse contexto, tem-se que o termo “sistema” é utilizado em educação de forma equívoca assumindo, pois, diferentes significados. Ao que tudo indica o artigo 211 da

Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular, etc., isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos Estados, pelos Municípios ou pela iniciativa particular (Saviani, 2008).

Essa dificuldade, aparentemente, foi contornada pelo texto da nova LDB que de forma direta ultrapassou a ambiguidade do texto constitucional e estabeleceu com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino.

As políticas educativas atuais outorgam novos poderes à escola, a ela conferindo a possibilidade de implementação de projetos e a integração das especificidades dos vários contextos locais (Fraga, et al, 2022). Assim, quando o artigo 36 da LDB atribui aos sistemas de ensino, a escolha dentre quais itinerários formativos serão ofertados a partir de 2023, está atribuindo à cada Estado, que pode determinar à cada escola da rede estadual que ofereça apenas os itinerários que sejam possíveis de serem ofertados dentro do contexto da municipalidade e regionalidade do local em que a escola esteja inserida.

Ribeiro da Silva & Araújo (2021), lembra que cabe às unidades da Federação fazer as opções quanto às possíveis tomadas de decisão no que se refere à reforma, em particular no que se refere à organização dos itinerários formativos colocados como possíveis.

Diante disso, os itinerários possíveis de oferta, nos termos do artigo 36 da LDB, são: I - linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional.

Vejamos, pois que, a lei determina que a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (§1º). Deixando ainda a critério dos sistemas de ensino, compor itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos (§ 3º).

No entanto, se vê pela letra da lei que os sistemas de ensino já trazem consigo o histórico de ausência de vagas, eis que previsto no § 5º que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno conculinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

Ribeiro da Silva (2020), afirma que, a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão passam pelo atendimento de um leque de necessidades que, aliadas às mudanças

curriculares, poderiam compor um conjunto articulado de políticas capazes de garantir, efetivamente, o direito à Educação. Direito este, que no entendimento de Ferreira & Ramos (2018, p. 1193), somente será possível se o novo modelo, de fato, dê realmente mais liberdade para que “o estudante escolha as áreas de conhecimento de seu interesse, de acordo com sua vocação ou projeto de vida”, onde no mínimo, as escolas de ensino médio deverão ofertar todas as possibilidades presentes nos cinco itinerários formativos propostos pela lei, com condições adequadas e contando com professores valorizados e reconhecidos.

A lei deixa claro que os arranjos curriculares para aplicabilidade dos itinerários formativos deverão ser feitos conforme a relevância para o contexto local. Nesse ponto chamamos atenção para os Estados que são basicamente de agricultura primária, como os da região centro-oeste do nosso país. Seguindo a determinação de adequação à regionalidade, corremos o risco de termos oferta de itinerários única e exclusivamente para atender ao mercado de trabalho, nos termos do inciso V do artigo 36 da LDB, voltados integralmente a formação técnica profissionalizante. Isso porque devemos lembrar que a escolha ficará a cargo do sistema de ensino, que no caso é o sistema de ensino estadual, onde as escolas públicas que ofereçam o ensino médio deverão por acabar se adequando também à formação do quadro de professores que compõe a sua escola, já que a lei dá essa possibilidade aos sistemas de ensino.

Daí denota-se a grande influência de lobbies para indução de políticas públicas para formação profissionalizante, ao tempo que o § 6º deixa a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional que considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Krawczyk & Ferretti (2017), relembram que, segundo sua trajetória educacional, o/a jovem poderá ou não seguir estudando; terá melhores ou piores condições de se inserir no mercado de trabalho formal; terá maiores ou menores possibilidades de desenvolver sua capacidade de reflexão e autonomia, assim como ideias e opiniões próprias, isto é, se constituir num “ser político”, que participa da vida da polis, que tem consciência do mundo no qual vive, que não é manipulado por concepções e interesses alheios.

Fato é que, o ensino médio, como uma etapa da educação básica, vem, ao longo do tempo, sendo questionado com relação às suas finalidades e, em função disso, tornou-se objeto de contínuas reformas (Ferreira & Ramos, 2018).

Tamanha é a preocupação governamental com a oferta dos cursos técnicos profissionalizantes no ensino médio que a oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput do artigo 36 da LDB, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação (§ 7º).

Ressalte-se ainda que a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, desde que aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (§ 8º). Essas instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória (§ 9º), e que além das formas de organização previstas no artigo 23 da LDB, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (§ 10º).

Destaque-se que, desde os documentos curriculares dos anos de 1990, quando se abriu a possibilidade de inserção de temáticas contemporâneas para o currículo dos cursos de ensino médio, é possível observar a forte presença do empreendedorismo como um dos temas escolhidos para integrar os currículos brasileiros (Zan, Krawczyk, 2020).

Outro ponto que merece destaque na reforma do ensino médio quanto à oferta dos itinerários formativos, é que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (§ 11º).

Para Krawczyk (2014), o problema é que no êxito do e no ensino médio, em seu êxito coletivo para as nações e no êxito individual para as pessoas, se situa hoje a divisória entre algo (pouco ou muito) e nada (ou menos que nada) no mercado de trabalho globalizado e na economia digital já onipresente.

A presença do empreendedorismo nas nossas escolas é vista como uma resposta do mercado de trabalho para a juventude no sentido de atribuir a ela a responsabilidade por sua inserção no processo produtivo. Não se olvide que o discurso soe como uma alternativa

para que o jovem “aprenda” a se incorporar ao circuito econômico com formas alternativas ao mercado formal de trabalho, daí transformando-se um conjunto de recomendações comportamentais e de ensino de valores em um componente curricular (Zan, Krawczyk, 2020).

A palavra de ordem dessa reforma é flexibilização, sendo essa utilizada na utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras (Krawczyk, Ferretti, 2017).

A despeito disso, bem na verdade é que o Pisa (Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes) para o mundo industrializado e uma multidão de estatísticas de emprego e de investigações monográficas nacionais e internacionais nos estão mostrando que, sem pelo menos um título secundário pós-obrigatório, pouco se pode oferecer ou pedir no mercado de trabalho; que o ensino obrigatório é o mínimo, o nível zero; que não possuir isto é estar abaixo do mínimo; que os que estão no mínimo ou abaixo do mínimo estão obrigados, em todo momento, a aceitar trabalhos de mera sobrevivência e estão expostos, a todo momento, a ser substituídos pela automação ou por um excedente maciço de outros trabalhadores nas mesmas condições, ou simplesmente se veem expulsos para as margens, sem emprego, descartáveis, sem outra proteção que não seja a tão questionada do Estado de bem-estar ou a da família, se houver tal proteção. Contra a promessa tão repetida pelos que vivem para e da educação, a sociedade do conhecimento não parece que será exatamente um lugar acolhedor para os desfavorecidos (Krawczyk, 2014).

Por fim, parecendo ter sido quase que esquecido pelo legislador ao propor a inserção dos itinerários formativos na reforma do ensino médio, o ponto crucial de nossa discussão, o dever das escolas de orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput do artigo 36 da LDB. Dever este que foi brilhantemente questionado por Ribeiro da Silva & Araújo (2021), quando traz ao conhecimento da comunidade acadêmica que a educação técnica e profissional em Cuba, que é um país socialista, pode ser entendido como um contraponto ao conteúdo da reforma do ensino médio em curso no Brasil já que, ao abordar a organização da educação profissional cubana, revela a opção daquele país por articular a formação de trabalhadores considerando as novas exigências do mundo do trabalho mas também, e

prioritariamente, a necessidade de formar cidadãos melhores, preparados para a vida, enquanto no Brasil parece que estamos na contramão desse objetivo.

Em acréscimo, Mainardes (2006) traz ao debate o ciclo das políticas educacionais, discutindo as contribuições da abordagem do ciclo para análise destas políticas. Inicialmente deve-se atentar que a reflexão proposta está subsidiada na formulação dos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, e vem sendo utilizada em diversos países desde então. No Brasil, esta proposta de estudo é recente já, que os estudos de Mainardes (2006) remete-nos há pouco mais de uma década atrás. Por isso, afirma-se que a reflexão da abordagem do ciclo de políticas educacionais é bastante útil no contexto brasileiro, pois o campo de pesquisa é novo e, portanto, ainda não foi consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Mainardes (2006), buscando ampliar esta discussão, apresenta os contextos do processo de formulação de uma política, partindo do conceito de Ball e Bowe (1992), sendo: contexto de influência, contexto de produção de texto, e contexto da prática. Mais tarde, em 1994, Ball e Bowe acrescentaram mais dois contextos ao ciclo: contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política. No entanto, este ciclo proposto por Ball e Bowe (1994), recebeu muitas críticas gerando debates entre autores americanos, ingleses e australianos ligados ao campo da análise de políticas educacionais, como afirma Mainardes (2006). Essas críticas, tal qual se esperava foram de âmbito positivo e negativo, podendo citar dentre elas a manifestação de Lingard (1993) que reforça que o ciclo de política precisaria de uma teoria de Estado um tanto mais sofisticado, tendo como base a teoria de Marx. Isto porque, segundo Mainardes (2006), a teoria marxista não conversa com o período em questão, sendo necessário fazer uma análise crítica das políticas educacionais, partindo de reflexões sobre o Estado e o papel do Estado com uma demanda que compreende a política como texto e como discurso.

Mas, afinal, quais são os desafios para quem busca pesquisar em políticas educacionais? Quais as principais fragilidades?

Para sustentar as respostas para estes questionamentos, Mainardes (2006), buscou argumentos na tese de Ball e Bowe (1994), advertindo que os autores tentaram preencher uma lacuna existente entre a perspectiva neomarxista e a pluralista. Nesse cenário concluiu que: o ciclo de políticas apresentadas por Ball e Bowe (1994) adotou uma perspectiva pós-estruturalista, eis que se fundamentou na desconstrução de conceitos engajando-se no pensamento crítico; a utilização do ciclo de política envolveu uma diversidade de procedimentos para coleta de dados; o contexto da prática pode ser considerado um

microprocesso político; a análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles; e que o contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política.

Assim, sustenta Mainardes (2006) que a leitura dos textos originais de Ball e Bowe (1990 – 1994), contribuem substantivamente para análise da abordagem do ciclo de políticas e é indispensável para aqueles pesquisadores que pretendam fundamentar sua tese na teoria desses autores.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ensinam com tamanha simplicidade o ato de decifrar os textos para se compreender as políticas públicas educacionais, dando-nos subsídios teórico-metodológicos para análise desses textos. Não se pode apenas fazer a leitura, mas sim analisar os documentos de políticas com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos que se encontram presente neles. A interpretação dos textos faz com que seja possível captar o que foi dito e o que não foi dito, o que está nas entrelinhas, “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos, estão aquém e além das palavras que os compõem”.

No entanto, há de se acrescentar que não apenas o simples ato de leitura seja suficiente. É necessário que o leitor-pesquisador vá além, decifre os textos, para que seja possível compreender a política.

4.2 Considerações finais acerca das políticas públicas

As políticas educacionais são produzidas/criadas a partir de um problema/demanda. Por isso, sempre é importante que se retome o estudo das teorias das políticas. O estudo de conceitos e fundamentos em políticas educacionais proporciona ao leitor-pesquisador um conhecimento prévio da linguagem adotada nos textos que debatem a reforma na educação.

Autores como Ball e Bowe, Saviani, Mainardes, Shiroma, entre outros, dedicam-se a produzir na academia conteúdos relevantes para pesquisa na área da educação.

A história está marcada por lutas constantes pelo poder entre as classes sociais e isso reflete diretamente na educação. Os discursos utilizados nos documentos de reforma implicam na forma de agir, pensar e aplicar os conceitos e fundamentos até então concebidos. Daí a importância de conhecer as linguagens utilizadas.

Cabe ao pesquisador a compreensão de que o discurso, o social e a política não se dissociam, ao revés, estão entrelaçados gerando influências o tempo todo. Ocorre que algumas dessas influências podem ser negativas, tal qual quando nos deparamos com discursos que não passam de “bricolage” ou de outros que se valem do uso de palavras/termos que impactam na leitura como “nosso”, despertando no leitor o sentimento de pertencimento e muitas das vezes iludindo-o na falsa concepção de que o que se fala é para o coletivo, enquanto em verdade, está direcionado para os interesses dos grupos de pressão que atuam na política nacional.

Portanto, tendo como fundamento as noções aqui expostas, tem-se que o pesquisador com o agir ético na sua pesquisa precisa sempre estar atento para proposição de um trabalho que traga resultados para comunidade, pois toda pesquisa deve propor melhorias, e em se tratando de políticas públicas, apresentação de diretrizes que possam nortear a aplicabilidade na prática.

Os estudos acerca da reforma do ensino médio brasileiro, especialmente de Nora Krawzyk e Mônica Ribeiro da Silva, e a luta pela democracia de Demerval Saviani, nos ajudam a fomentar importantes reflexões acerca dos discursos por trás das políticas públicas educacionais e a sua relação com a formação humana e cidadã que se espera construir a partir da inserção dos itinerários formativos no currículo no novo ensino médio no Brasil.

Neste interim, considerando a fundamentação teórica apresentada, bem como, as referências iniciais pontuadas no estado do conhecimento, a pesquisa se encontra referenciada para que seja então proposto a análise dos dados coletados, os quais se passa a apresentar nos próximos dois capítulos.

5 PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR A RESPEITO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E FACILIDADES⁴

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil trouxe mudanças significativas na estrutura curricular das escolas, introduzindo os itinerários formativos como uma nova proposta de organização dos estudos.

De acordo com a Lei nº 13.415, de 2017 ao artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Nesse sentido o estado de Santa Catarina, onde está localizada a escola estudo de caso, tratou de estruturar a organização prevista para o Novo Ensino Médio que compreende um currículo desdobrado em Formação Geral Básica, pautada pela BNCC, e Itinerários Formativos, de caráter flexível⁵. Por este instrumento, compreende-se por formação geral básica, aquela definida pelas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, garantidas a todos (as) os (as) estudantes brasileiros (as). Prevê o desenvolvimento de competências gerais, assim como competências específicas a serem desenvolvidas por cada uma das quatro Áreas do Conhecimento, a saber: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias. Enquanto que os itinerários formativos seriam a parte flexível dos currículos, definida pelas redes e instituições de ensino, e, devido a esse caráter de maior flexibilização, podem apresentar uma configuração diferenciada entre as escolas, tomando por base as possibilidades organizadas pela Rede.

O instrumento estadual estabelece que para o estado de Santa Catarina, os Itinerários Formativos são compreendidos por: componente Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos, sendo, os três últimos, de escolha dos(as) estudantes, justificando que o objetivo é que os alunos aprofundem e ampliem suas aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, buscando ainda possibilitar que estes alunos

⁴ Publicação como artigo disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/23907>

⁵ https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEESC.pdf

façam escolhas que impactam sua trajetória escolar, onde os Itinerários Formativos favoreceriam o protagonismo juvenil.

Assim, tem-se que estes itinerários teriam como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de escolherem áreas de aprofundamento que estejam mais alinhadas com seus interesses e planos futuros.

Em resposta as inúmeras dúvidas que vinham surgindo na sociedade, principalmente na comunidade acadêmica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponibilizou em seu site um rol de perguntas e respostas⁶, onde é possível encontrar as justificativas oficiais que fundamentam a mudança. Questionado sobre quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular, o Ministério argumentou que o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (Mec, 2018).

No entanto, a implementação dessa nova estrutura pode encontrar desafios, especialmente no que tange à preparação dos alunos e à adequação dos professores e gestores às novas demandas.

Este artigo analisa os dados coletados em um estudo de caso, com o intuito de verificar a percepção dos alunos, professores e gestores sobre os itinerários formativos do novo ensino NEM que entrou com obrigatoriedade no ano letivo de 2023. A pesquisa abrangeu aspectos como a identificação do perfil dos participantes, identificação de quais itinerários formativos foram ofertados na escola e as dificuldades e facilidades encontradas na escolha destes itinerários, e os impactos percebidos dessa mudança no ensino.

O interesse pelo tema surge no momento em que o país propõe políticas públicas para gestão da educação sob o argumento de diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade de ensino, de aprendizagem, de tempo de dedicação dos alunos ao que é considerado essencial, possibilitando ainda a estes, se assim desejarem, se aprofundar em

⁶ <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>

outras áreas do conhecimento que sejam de seu interesse, na medida em que é possível a escolha por um ou mais itinerários formativos.

De fato, muitas mudanças ocorreram neste último século, mas nenhuma delas foi tão veloz e discriminatória como as mudanças advindas do período pandêmico da COVID19. As demandas tecnológicas do atual cenário forçam-nos revisar nossos aprendizados até aqui, batalhar pela substituição de parte das aulas expositivas por atividades práticas e conhecimentos específicos atrelados a necessidade do mercado de trabalho.

Mais uma vez, o ciclo do capitalismo que não se encerrou no século passado como previam alguns teóricos, e como isso a reforma do ensino médio que nos é imposta através de política pública de educação, nos parece ser sob a roupagem de itinerários formativos, a velha demanda do mercado de trabalho.

Nesse contexto, há um interesse de pesquisar a implementação da norma aqui debatida, qual seja, a nova redação dada ao artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incluiu no currículo do novo ensino médio os itinerários formativos, atribui à gestão do sistema de ensino encontrar e desenvolver meios para sua implementação e deixou à liberdade de escolha do aluno qual (is) itinerário (s) quer seguir.

A escolha pelo tema ganha importância ao se compreender que com a escolha dos itinerários formativos é possível também experimentar outras áreas até então descartadas numa prematura escolha de carreira profissional. Hipótese que reflete diretamente numa análise mais crítica que poderia compreender um propósito inverso, tal como impedimento do conhecimento e ao direito de liberdade de escolha. Afinal, estaria um jovem de apenas 15 anos dotado de autonomia e conhecimento necessário para escolher qual área quer seguir?

Proporcionar debates que incentivem a reflexão dos questionamentos acima pelos alunos, bem como compreender qual discurso estaria por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio, justificam a relevância do tema para comunidade acadêmica, em especial para esta pesquisadora que enquanto docente comunga das mesmas percepções.

Importante destacar que os debates acerca da reforma do novo ensino médio não são recentes, eis que iniciados em meados de 2017. No entanto, tornaram-se acirrados com a possibilidade de implementação, à título de teste, já no período letivo de 2022, quando as escolas ainda se encontravam em “contingência” pandêmica do Covid19.

De acordo com o MEC, a implementação da reforma do novo ensino médio inicia-se já no ano de 2022, destacando que de um total de 3.000 horas de aulas, 1.200 horas deverão destinar-se à oferta de uma formação à parte, que complemente a formação obrigatória. Essa formação foi chamada de “itinerários formativos”, e neles o aluno deve escolher uma ou mais áreas de conhecimento que tenha interesse em aprofundar seus estudos, partindo de suas intenções de carreira profissional e preferências. O que se questiona aqui é exatamente essa autonomia atribuída ao aluno. Estaria ele preparado para fazer essa escolha com apenas 15 anos de idade?

No entanto, para que isso ocorra, as escolas devem oferecer aos alunos pelo menos um “itinerário formativo”, e essas opções deverão ser organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares onde os alunos consigam compreender o caminho escolhido, os efeitos da escolha realizada e qual o lugar que enxergarão ao final desse trajeto.

5.1 Metodologia

Diante desse contexto, para que seja possível se compreender a percepção da comunidade escolar a respeito dos itinerários formativos no novo ensino médio, quanto as dificuldades e facilidades, inicia-se situando o leitor acerca do local onde foi aplicado o questionário, bem como quanto ao perfil dos participantes da pesquisa e as questões aplicadas a cada grupo, sendo eles alunos, professores e gestores.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada como estudo de caso em uma escola pública situada no Estado de Santa Catarina (2023)⁷ que ao tempo da aplicação do questionário estruturado, sendo estes com questões abertas e fechadas, contava com 101 alunos matriculados nas três etapas do Novo Ensino Médio, entre os turnos matutino e vespertino. Deste montante de alunos se obteve 75 participações. Esses alunos iniciaram as respostas ao questionário fazendo uma identificação do perfil, quanto a idade e série que cursavam no momento de aplicação do questionário. Após solicitou-se que assinalassem numa lista com alternativas, quais itinerários formativos foram ofertados na escola, sendo as questões seguintes direcionadas a percepção dos alunos acerca das dificuldades e facilidades encontradas na escolha desses itinerários formativos. Outro questionário contendo questões

⁷ O Estado de Santa Catarina normatizou a oferta dos itinerários formativos através dos Ofícios Circulares de nº 440/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023 e de nº 441/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023.

com mesmo objetivo foram ajustados ao perfil dos professores e gestores, contando com 8 participação de professores que atuam diretamente no novo ensino médio e 1 gestor.

Os questionários foram aplicados através de formulário eletrônico do google forms no período de 24 a 28/06/2024, tendo sido enviado no formato de link pelo aplicativo WhatsApp ao gestor da escola, e coletado termos de autorização e consentimento dos participantes e seus respectivos responsáveis, no caso dos menores de 18 anos, garantindo-se o anonimato. Com os dados coletados, se iniciou a tabulação e análise dos mesmos.

5.2 Resultados

5.2.1 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Trata-se de estudo caso onde foi realizada uma coleta de dados através de questionário estruturado aplicado aos alunos, professores e gestores. Ao todo 75 alunos, 8 professores e 1 gestor responderam, consentindo participar voluntariamente da pesquisa. A pesquisa teve como objetivo geral verificar qual a percepção dos alunos, professores e gestores sobre as mudanças e preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Para atender este objetivo, o mesmo foi desdobrado em três objetivos específicos, dos quais dois deles são serão apresentados neste artigo, sendo: identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso; e pesquisar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos.

Inicialmente realizou-se a identificação do perfil dos participantes, sendo dos alunos com base na idade e no ano/série que frequentavam no NEM, e dos demais pela função de professor ou gestor.

Do total de participantes alunos (75), 25,3% tinham 15 anos, 41,3% tinham 16 anos e 33,3% tinham mais de 16 anos. Em relação ao ano/série, 44% estavam no 1º ano, 37,3% no 2º ano e 18,7% no 3º ano. Estabelecendo um vínculo entre as questões 1 e 2 cujo objetivo é o de identificar o perfil dos alunos, foi possível notar uma distorção de idade-série nos resultados coletados, já que se constatou uma significativa discrepância entre a idade esperada dos alunos e o ano/série que frequentam.

Nesse sentido, o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2018), pesquisou o tema e afirma que há de fato uma expressiva

distorção de idade-série⁸ no Brasil. Destaca que no Censo Escolar de 2017, o Brasil possuía mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, nas redes pública e privada. Entre eles, mais de 7 milhões estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar, sendo destes mais de 2 milhões no ensino médio.

O estudo de Mussato, Voltolini e Barreto (2023), corrobora com os resultados encontrados na pesquisa, acrescentando que a legislação de nosso país, garante educação para todos, conforme dispositivos previstos na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I (Brasil, 2024), e que em consonância à Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece em seu Artigo 4º, inciso 1º, que a Educação Básica, organizada em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), deve ser obrigatória e gratuita a todas as crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos de idade, considerando ainda destaque ao artigo 24 da LDB que trata da organização dos Ensinos Fundamental e Médio e no inciso V, alínea b, garante a possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar (Brasil, 2017).

Assim, temos que o artigo 4º da LDB que trata do direito à educação e do dever de educar, determina que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio. Neste sentido, a faixa etária de escolarização obrigatória vai dos 4 aos 17 anos, e, portanto, por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na pré-escola, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio. Em regra, os alunos da etapa do ensino médio deveriam seguir a seguinte tabela ano/série x idade:

Quadro 6 – relação ano/série x idade biológica

Ano/série	Idade adequada
1ª Série	15
2ª Série	16
3ª Série	17

Fonte: Dados da própria pesquisa.

⁸ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles (Portal QEdu, 2020).

Tomando por base a tabela acima e os dados coletados nos gráficos das perguntas 1 e 2, é possível interpretar como que se constitui a distorção idade-série. Isto porque, considerando que 25,3% dos estudantes declararam ter 15 anos de idade, esperava-se que este mesmo percentual estivesse na 1ª série, quando as respostas a pergunta número 2 quanto a qual etapa do ensino médio estavam cursando nos mostra um percentual de 44%, o que quase duplicam o percentual de referência, demonstrando que deste número, (44% - 25%) 19%, quase metade destes alunos cursa a etapa inicial do ensino médio, qual seja, a etapa 1, e conta com mais de 15 anos, confirmando o fato da ocorrência da distorção idade-série apontada pelo UNICEF. Destarte, o mesmo fato ocorre nas outras etapas seguintes, porém em percentuais menos expressivos.

Silva, Krawczyk e Calçada (2023) debatem o tema acerca acesso ao ensino médio no Brasil, refletindo acerca da diversidade das juventudes e desigualdades sociais e escolares, sendo esta última destacada com ênfase ao afirmar que no ano de 2019, a taxa de distorção idade-série era de 26,2% e para o primeiro ano, esse valor chegava a 32,9%, indicando sucessivos abandonos e/ou reprovação.

Considerando os dados coletados pelos autores mencionados e os de coleta desta pesquisa, temos que houve, nessa escola em específico uma queda nesta distorção idade-série, já que se reduziu de uma média de referência nacional de 32,9% em 2019 para 19% em 2024, considerando para tanto apenas os dados da primeira etapa que é o 1º ano.

Corroborando com os dados desta pesquisa, Mussato, Voltolini e Barreto (2023), explicam que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁹ divulgou que, no ano 2019, haviam 88.631 crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola e 674.814 jovens de 15 a 17 anos também fora da escola, contribuindo para o aumento da distorção idade-série. Para estes autores, a distorção idade-série é um indicador do fluxo escolar de extrema relevância, pois evidencia incompatibilidade entre a idade e a escolaridade dos estudantes, considerada um desafio que deve ser enfrentado pelas redes de ensino, pois os leva para um caminho de insucesso e desmotivação.

Nesse sentido, referidos autores asseveram que esta análise somente é possível porque os censos escolares que são realizados pelo governo, buscam capturar informações sobre as matrículas, o que permite calcularmos, quantificarmos e apresentarmos dados que expressem se os alunos matriculados se encontram em situação de distorção idade-série. Com base nestas informações, os gestores públicos têm a possibilidade de organizar e

⁹ Informação disponível no Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020, p. 40 e 45.

implementar políticas públicas educacionais que possam atender esses alunos e minimizar os impactos negativos advindos dessa ação (Mussato; Voltolini; Barreto, 2023).

Não obstante, em que pese os relatos recentes nas pesquisas acadêmicas, tais quais dos artigos aqui citados, essa distorção escolar idade-série parece-nos ter origem em meio as desigualdades sociais, educacionais e propriamente escolares, já que a própria juventude é caracterizada por diversidades de forma de se viver a juventude. (Silva, Krawczyk, Calçada, 2023).

Na abordagem de Bourdieu (1983), a idade é considerada apenas um dado biológico o qual é socialmente manipulado e manipulável, destacando-se que o fato de falar dos jovens como se estes fossem uma única unidade social, e que por isso estariam dotados de interesses comuns, e relacionar esses interesses a uma idade biológica, já se pode considerar um dado manipulado.

A título de exemplo do critério biológico, interessante analisar a questão que envolve a capacidade dos sujeitos de adquirir direitos e deveres. O Código Civil brasileiro, ao tratar da personalidade jurídica, que é justamente essa capacidade dos sujeitos, adverte que a maioridade civil somente é alcançada quando o sujeito completa 18 anos de idade e desde que ele tenha o mínimo discernimento para exercer esses direitos e deveres.

Ocorre que, há condições em que mesmo não tendo 18 anos de idade o sujeito pode alcançar esta maioridade civil, quando ocorre o ato da emancipação aos maiores de 16 anos, cujo ato pode ser concedido pelos pais e ocorre independentemente de autorização judicial, já que pode ser realizado diretamente no cartório extrajudicial ou de forma administrativa, conforme preconiza o artigo 5º do Código Civil. Daí se exemplifica uma manipulação do critério biológico.

Se pensarmos na juventude, independentemente do critério biológico, temos que estes jovens vivem em condições históricas e sociais individualizadas. Assim, abordar tal tema apenas pelo olhar de conceitos que padronizam e uniformizam o comportamento, ou reduzem a ideia de juventudes ao critério etário, acaba por dificultar que se perceba a construção das identidades juvenis. (Silva, Krawczyk, Calçada, 2023).

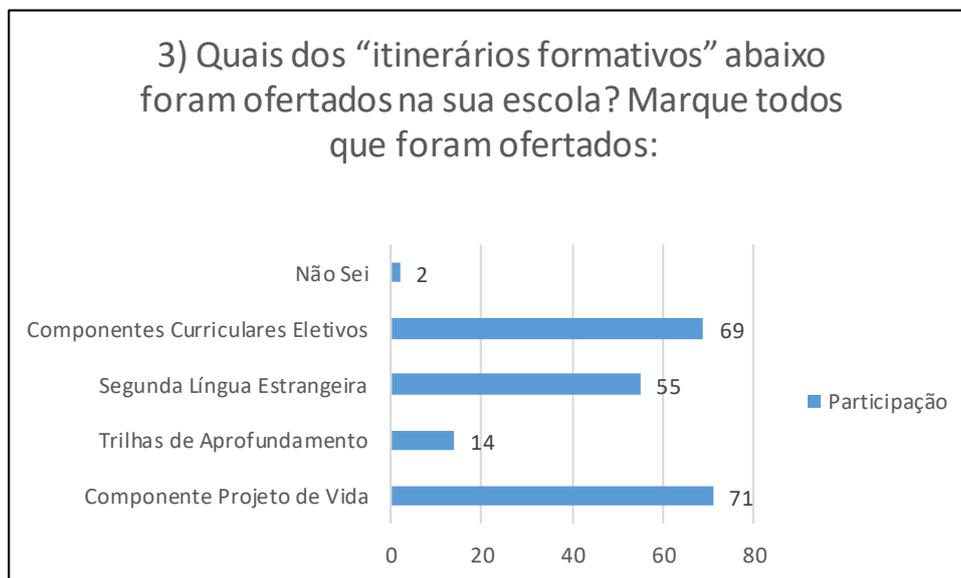
Após traçar o perfil dos participantes da pesquisa, quando se encontrou essa circunstância relativa à distorção da idade-série, passou-se a busca pela identificação de quais itinerários formativos foram ofertados na escola objeto do estudo de caso.

5.2.2 Itinerários formativos ofertados

O estudo buscou identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola. Os alunos e professores/gestores foram questionados sobre os itinerários ofertados, podendo marcar múltiplas opções.

Os dados coletados na pergunta de número 3 do questionário dos alunos, apresentaram o seguinte resultado:

Gráfico 01



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Dos 75 alunos participantes, 94,6% identificaram o "Projeto de Vida" como sendo um dos itinerários formativos ofertados pela escola, enquanto que 92% indicaram os "Componentes Curriculares Eletivos" e 73,3% mencionaram a "Segunda Língua Estrangeira".

Igualmente indagados professores e gestores, obteve-se a seguinte resposta:

Gráfico 02



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima, infere-se que entre os professores e gestores, 77,8% indicaram o "Projeto de Vida" como sendo um dos itinerários formativos ofertados pela escola, enquanto que 66,7% apontaram a "Segunda Língua Estrangeira" e "Componentes Curriculares Eletivos", estes em iguais percentuais de respostas. Esses dados indicam uma convergência na percepção dos itinerários ofertados, apesar de algumas variações nas respostas.

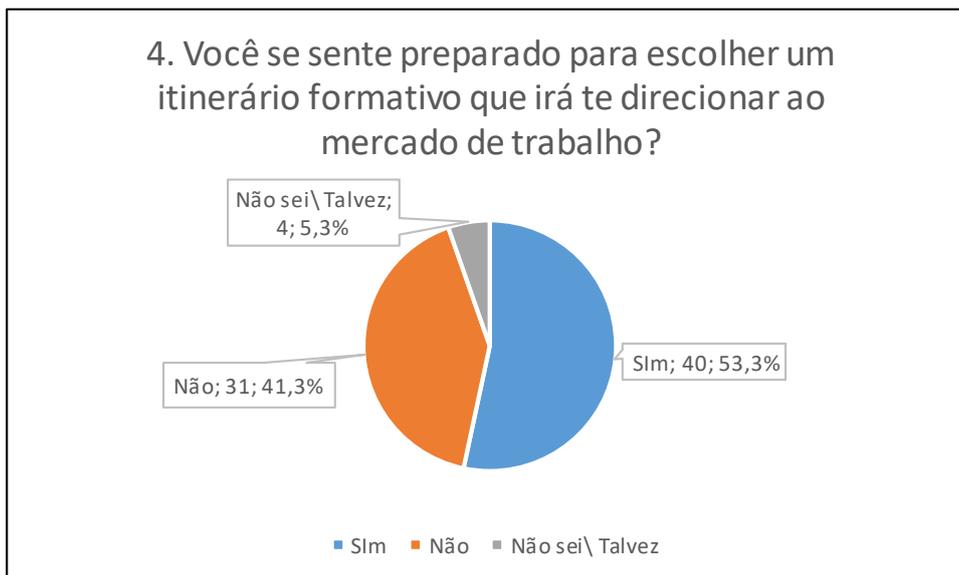
Identificados os itinerários formativos ofertados e implementados na escola estudo de caso, passou-se a investigar quais as dificuldades ou facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos.

5.2.3 Dificuldades e facilidades na escolha dos itinerários: percepção dos Alunos

Para investigar as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos na escolha dos itinerários formativos, foram inseridas perguntas específicas nos questionários.

Para responder a este objetivo a questão de número 4 do questionário dos alunos buscava pesquisar qual a percepção dos mesmos quanto ao sentimento de estarem preparados ou não para escolher um itinerário formativo que iria lhe direcionar ao mercado de trabalho. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinham a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 75 participantes, para fins de análise e discussão foram categorizadas em três grupos: sim, não e não sei/talvez. As respostas foram compiladas e são apresentadas a seguir:

Gráfico 03



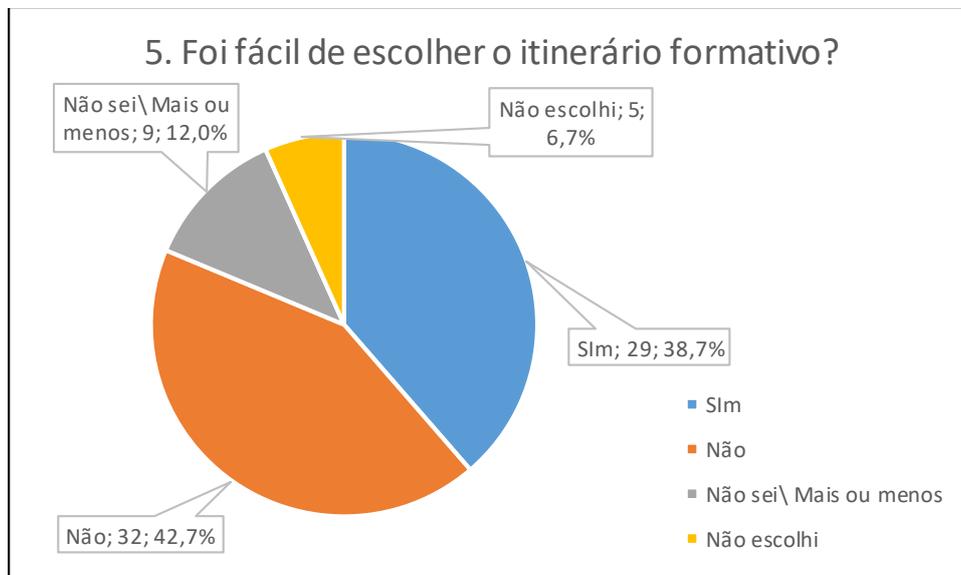
Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima é possível extrair-se então que, dos 75 respondentes, 40 participantes equivalente a 53,3%, responderam que “sim” ao questionamento, confirmando então que se sentiam preparados para escolher um itinerário formativo que iria lhe direcionar ao mercado de trabalho. No entanto, 31 participantes equivalente a 41,3%, responderam que “não” se sentiam preparados para escolher um itinerário formativo que iria lhe direcionar ao mercado de trabalho, e apenas 04 alunos, representando 5,3% demonstraram dúvida, eis que ao questionamento responderam “não sei” ou “talvez”. Assim, se levarmos em consideração a quantidade de participantes e o resultado obtido entre os alunos, podemos considerar que eles nos parecem confusos quanto a essa escolha e a possibilidade de vínculo do itinerário formativo com a carreira profissional a seguir. Essa confusão se fundamenta na clara proporção das respostas do grupo já que o percentual entre os extremos de “sim” e “não” é insignificante, demonstrando que uma parte expressiva, equivalente a mais de 50% dos participantes se sentem preparados para fazer a escolha outros em percentual quase idêntico afirmam não estar preparado ou se sentirem inseguros por ter que fazer esta escolha ou ainda nem saber responder ao questionamento.

Na pergunta de número 5, indagamos os alunos se na percepção deles foi fácil de escolher os itinerários formativos. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha liberdade para responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 76 participantes alunos, para fins de análise e discussão as mesmas foram categorizadas em quatro grupos: “sim”,

“não” e “não sei/mais ou menos” e “não escolhi”. As respostas compiladas são apresentadas a seguir:

Gráfico 04



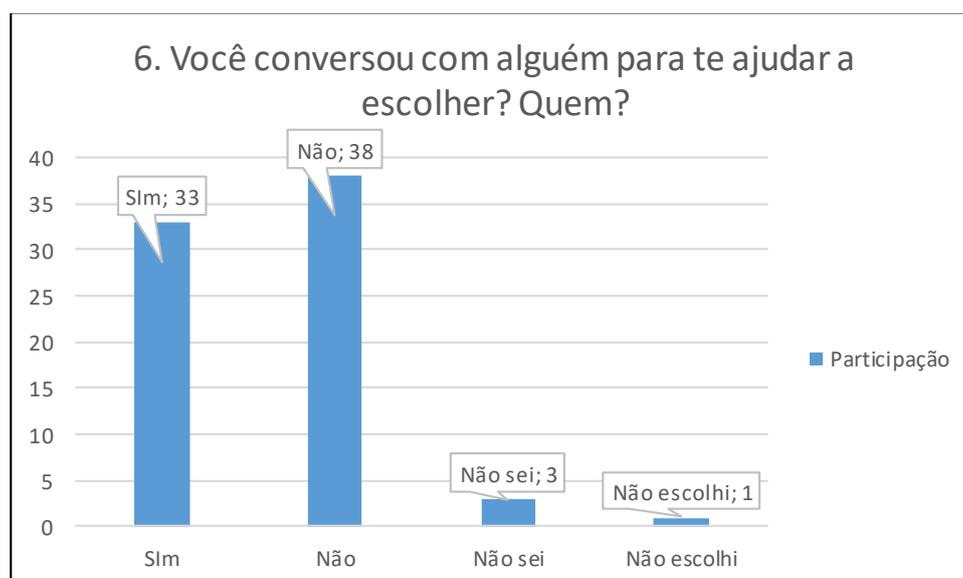
Fonte: Dados da própria pesquisa.

Analisando os dados apresentados no gráfico acima, observou-se que os alunos ficaram divididos ao responderem se na percepção deles teria sido fácil ou não escolher os itinerários formativos. Dos 75 participantes, 29 alunos representando 38,7%, responderam que SIM, que consideraram fácil fazer a escolha, tendo manifestado sua percepção de forma taxativa apenas com o uso da expressão SIM. No entanto, dos 33 alunos representando 42,7%, manifestaram-se entendendo que não foi fácil a escolha, tendo inclusive alguns deles expressando suas percepções ao complementar a resposta com frases como: “*Nao, uma escolha dificil*”; “*Não, houve muita duvida*”; “*Chegar em consenso não*”; “*Não, pois é preciso entrar em um acordo com o restante dos alunos, possuindo maior dificuldade de um consenso*”. Em seguida, um montante de 9 alunos representando 12%, demonstraram uma certa dúvida ao responder ao questionamento com expressões como “*não sei*”, “*mais ou menos*”. Por fim, temos que 5 alunos representando 6,7% manifestaram sua opinião evidenciando que alguns deles não fizeram nenhuma escolha, já que responderam contemplando com as seguintes expressões “*não escolhi*”, “*não participei da escolha*”, “*não, ainda não escolhi*”. Assim considerando que dos 75 alunos participantes, um montante de 47 alunos, representando 62,6% dos respondentes se manifestaram de forma negativa, seja por ter considerado difícil a escolha, seja por não

saber se foi fácil ou difícil, ou ainda por afirmar que não participou da escolha, temos que a percepção dos alunos foi que estes encontraram dificuldades na escolha dos itinerários formativos.

A seguir perguntamos aos alunos, na questão de número 6, se eles tinham conversado com alguém para que lhes ajudasse na escolha dos itinerários formativos e em caso positivo, com quem eles teriam conversado. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 76 participantes alunos, para fins de análise e discussão as mesmas foram categorizadas em quatro grupos: “sim”, “não”, “não sei” e “não escolhi”. As respostas compiladas são apresentadas a seguir:

Gráfico 05



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Observe-se que na percepção dos 75 alunos participantes, 33 respondentes representando 44%, afirmaram que “sim”, que conversaram com outra pessoa para que lhes ajudasse na escolha dos itinerários formativos. Dentre estas respostas foi possível identificar que esta “outra pessoa” seriam: pais, colegas, professores, turma e amigos. Já dos 42 participantes restantes, que representa 56%, tem-se que 38 alunos, representando 50,6%, responderam “não”, afirmando que “não conversaram com ninguém”, expressando que fizeram a escolha dos itinerários formativos sozinhos, enquanto que 9 participantes, representando 12%, afirmaram não saber e apenas 1 participante representando 1,3%, respondeu que não escolheu os itinerários formativos, levando-nos a interpretar que se ele

não escolheu e está cursando o NEM que contempla os itinerários formativos, alguém fez a escolha por ele.

Considerando o questionário dos alunos, na pergunta de número 5 indagamos se foi fácil de escolher o itinerário formativo, e na pergunta de número 6 avançamos no sentido de aprofundar este questionamento, arguindo ao aluno se ele conversou com alguém para ajuda-lo nesta escolha.

As respostas a questão de número 5 nos mostra que dos 75 participantes, 32 deles, representando 41,3% responderam que não foi fácil de escolher o itinerário formativo, e deste montante, identificamos nas respostas relacionadas da questão de número 6 que 15 deles, representando 46,8% declararam que não falaram com alguém para lhes ajudar. Enquanto que os outros 17, representando 53,2% afirmaram que conversaram com colegas e/ou professores para lhes ajudar na escolha. Destes 17, foi possível constatar que 13 participantes informaram que falaram com os colegas de turma para lhes ajudar na escolha, e apenas 2 indicaram a ajuda conjunta de colegas e professores.

De outro ponto, analisamos que 29 dos alunos, representando 38,6%, responderam à questão de número 5, declarando que consideraram fácil a escolha do itinerário formativo, sendo que deste montante, 12 alunos, representando 41,3%, declararam que conversaram com alguém para ajuda-los na escolha, tendo sido identificadas estes como pais, professores e colegas de turma, enquanto que 17 alunos, representando 58,7%, responderam que não falaram com ninguém.

Assim, com base nos dados coletados nas respostas das questões de número 5 e 6 do questionário dos alunos, buscou-se identificar quais estudantes tiveram mais dificuldade na escolha do itinerário formativo, comparando aqueles que conversaram com alguém e aqueles que não conversaram com ninguém, apresentando a seguir os números que nos auxiliaram na identificação destes dados:

Quadro 07

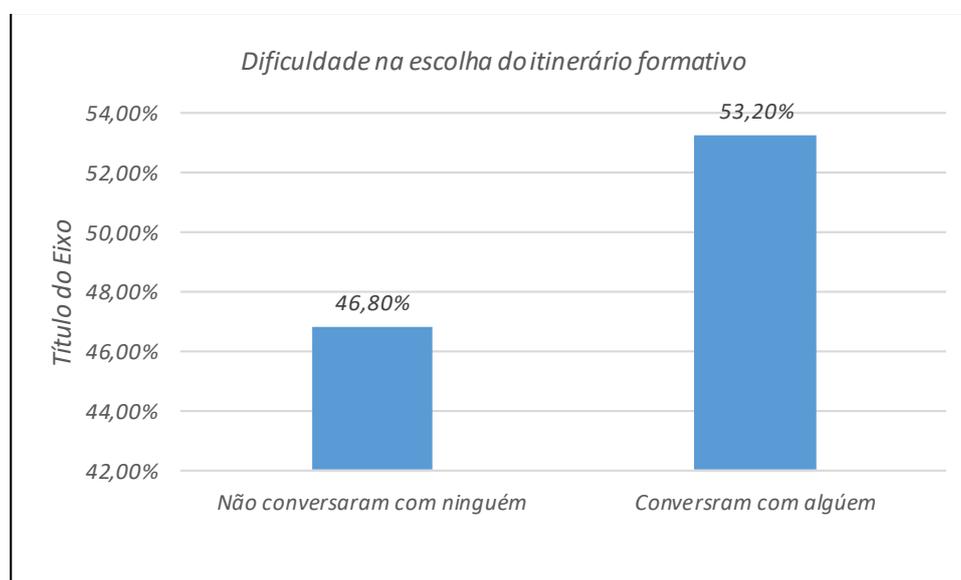
Dados sobre dificuldades na escolha do itinerário formativo	Dados sobre facilidade na escolha do itinerário formativo
Total de participantes: 75	Total de participantes: 75
Participantes que tiveram dificuldade: 32 (41,3%)	Participantes que acharam fácil: 29 (38,6%)

Dificuldade sem conversar com alguém: 15 (46,8% de 32)	Facilidade sem conversar com alguém: 17 (58,7% de 29)
Dificuldade conversando com alguém: 17 (53,2% de 32)	Facilidade conversando com alguém: 12 (41,3% de 29)

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Deste cenário, foi possível analisar que 15 dos 32 alunos que declararam que tiveram **dificuldade** na escolha do itinerário, não conversaram com ninguém para ajudá-los, representando 46,8%, enquanto que 17 dos 32 que tiveram dificuldade conversaram com alguém (53,2%). Já no tocante as **facilidades**, temos que 12 dos 29 que acharam fácil, conversaram com alguém (41,3%), enquanto que 17 dos 29 que acharam fácil não conversaram com ninguém (58,7%), resultando no demonstrativo a seguir:

Gráfico 06



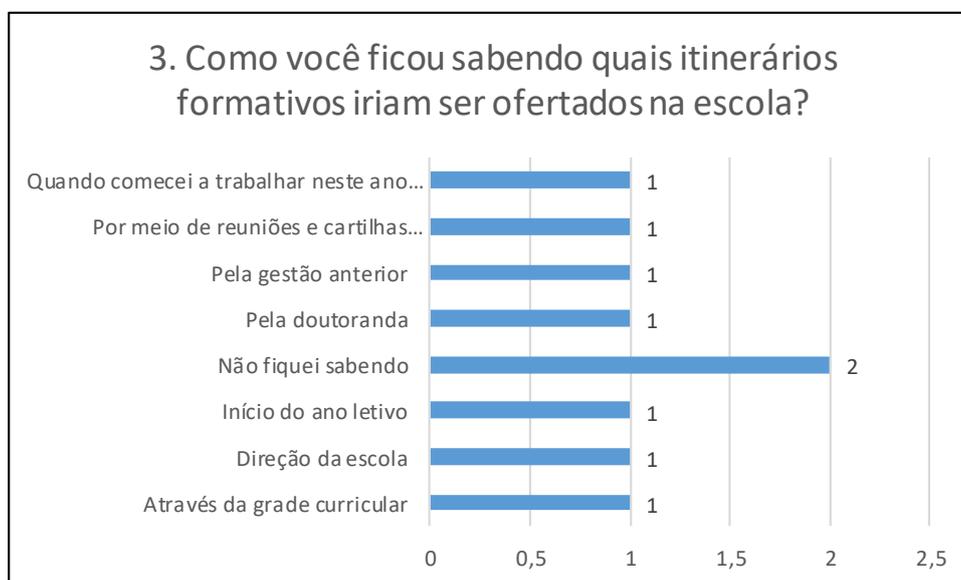
Fonte: Dados da própria pesquisa.

Diante disso, foi possível concluir que, baseado nos dados, mais alunos que conversaram com alguém (53,2%) tiveram dificuldade na escolha do itinerário formativo em comparação com aqueles que não conversaram com ninguém (46,8%).

5.2.4 Dificuldades e facilidades na escolha dos itinerários: percepção dos professores e gestores

Os professores e gestores também foram questionados sobre as dificuldades e as facilidades na escolha dos itinerários formativos. Foram inseridas questões específicas de número 3 e 4 no questionário dos professores e gestores. Neste contexto, a questão de número 3 buscava pesquisar como os professores e gestores ficaram sabendo quais “itinerários formativos” iriam ser ofertados na escola. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 9 participantes, considerando que apenas dois participantes responderam de forma idêntica, tendo sido as demais respostas se apresentado de forma bem distinta uma das outras, entendeu-se que inviabilizaria uma categorização, já que poderia vir a distorcer as repostas. Assim, para fins de análise e discussão, optamos por não as categorizar, e apresenta-las da forma compiladas a seguir:

Gráfico 07

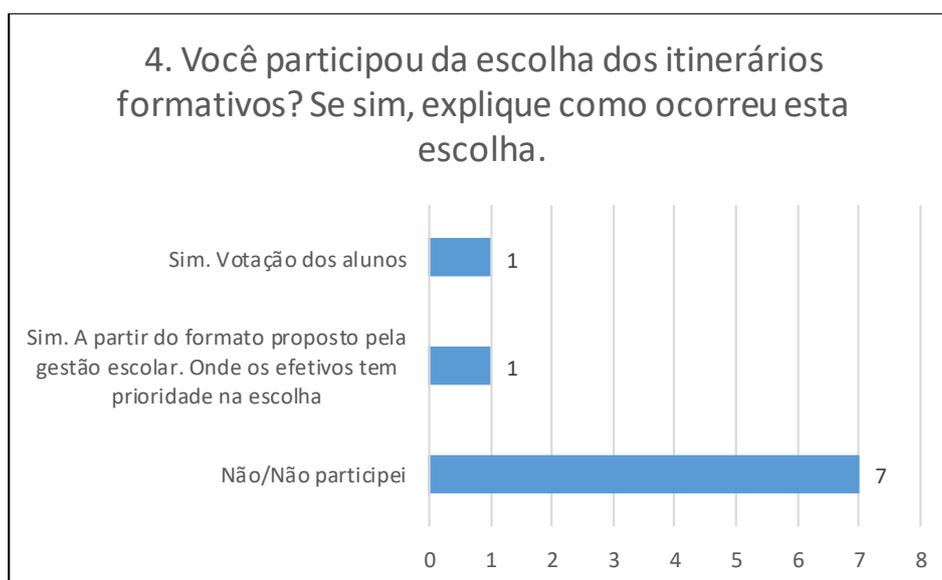


Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima infere-se que dos 9 participantes, apenas 2, representando 22,2%, sendo eles identificados no perfil de respostas como professores, declararam que não ficaram sabendo quais itinerários formativos iriam ser ofertados na escola estudo de caso. Já os demais, num total de 7 participantes, representando 77,8%, declaram que ficaram sabendo da oferta, mas de forma bem distinta uma das outras, sendo que um destes participantes declarou que ficou sabendo itinerários formativos iriam ser ofertados na escola estudo de caso pela doutoranda.

A questão de número 4 buscava pesquisar se os professores e gestores participaram da escolha dos itinerários formativos, e em caso positivo, foi solicitado que explicassem como ocorreu esta escolha. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 9 participantes, considerando que todas as respostas foram curtas e diretas, para fins de análise e discussão, aquelas foram categorizadas em dois grupos: sim e não/não participei. As respostas foram compiladas e são apresentadas a seguir:

Gráfico 08



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do resultado apresentado no gráfico acima infere-se que dos 9 participantes, 7 declararam que não ou não participaram da escolha dos itinerários formativos na escola estudo de caso, representando 77,8% dos participantes. Enquanto que 2 dos respondentes responderam que sim, sendo que estes explicaram que a escolha se deu por votação dos alunos e também a partir do formato proposto pela gestão da escolar, onde os efetivos (professores) tem prioridade na escolha. Esta última resposta vai ao encontro das justificativas repassadas pela gestão da escola à esta pesquisadora à época dos contatos iniciais, onde foi declarado que a escolha dos itinerários formativos na escola se deu entre o grupo de professores efetivos. Nesse contexto, temos que dos 8 professores participantes desta pesquisa, apenas 1 é efetivo, sendo os demais todos contratados, o que explica a sua ausência na participação da escolha dos itinerários formativos.

Após análise das perguntas de número 3 e 4, foi possível compreender quais dificuldades e facilidades encontradas pelos professores e gestores na escolha dos itinerários formativos, sendo que dentre as dificuldades foram apontadas a ausência na participação das escolhas e a votação pela vontade da maioria, enquanto que nas facilidades apontou-se o fato de os itinerários formativos já estarem previstos na grade curricular, já ter sido apresentado pela gestão escolar anterior, dentre outros.

Tendo sido apresentado os resultados, passamos, então, a discuti-los valendo-nos da posição doutrinária acerca do tema.

5.4 Discussão dos resultados

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, especialmente no que tange à escolha dos itinerários formativos, tem gerado desafios significativos para alunos, professores e gestores, conforme demonstrado pelos dados coletados nesta pesquisa. A seguir, discutem-se esses desafios e as facilidades percebidas à luz das contribuições teóricas de Demerval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva e Nora Krawczyk.

Inicialmente deparamo-nos com a presença significativa de uma distorção idade-série, onde foi possível constatar-se uma discrepância notável entre a idade dos alunos e o ano/série que frequentavam ao tempo de aplicação do questionário. Acerca do tema, recente pesquisa datada de 2023, discutiu a juventude, o novo ensino médio e os itinerários formativos, debruçando-se nas propostas dos currículos das redes estaduais. Os estudos mostraram que os jovens impactados pela reforma se encontram com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, indicando que, ao mesmo tempo em que vivenciam a última etapa de sua formação básica, juntamente tem contato com suas experiências iniciais de sua trajetória na juventude (Silva, Krawczyk, Caçada, 2023).

Advertem referidos autores que esta relação que envolve educação e trabalho acaba por sair a um preço muito alto para a política educacional brasileira, já que acompanha um debate acirrado no cenário internacional, em especial a uma educação escolar que se destina a juventude (Silva, Krawczyk, Caçada, 2023).

Fato é que as inúmeras e variadas reformas curriculares do ensino médio ao longo do século XX, de diferentes raciocínios políticos-pedagógicos, que acabam por associar o sentido a uma linguagem determinada, cujo raciocínio atualmente se dirige para o atendimento das demandas econômicas que foram intensificadas no marco da economização da vida social, de onde a escolarização/aprendizagens juvenil está diretamente vinculada à uma subjetividade, especialidade e individualidade do trabalhador,

criando um imaginário individualista que se baseia no mérito e na recompensa individual e seletiva (Fumagalli, 2016 apud Silva, 2018, p. 432-433, apud Silva, Krawczyk, Calçada, 2023).

Talvez daí surja este cenário com o qual nos deparamos nos resultados obtidos nesta pesquisa, especialmente a justificar esta distorção idade-série que se mostrou tão expressiva ao olharmos o contexto em que os alunos estão submetidos ao longo da última etapa escolar.

Na sequência passamos aos resultados acerca da identificação de quais itinerários formativos foram ofertados na escola estudo de caso, onde constatou-se que, a maioria dos participantes identificou os itinerários "Projeto de Vida", "Segunda Língua Estrangeira" e "Componentes Curriculares Eletivos" como os mais ofertados pela escola.

A pesquisa também se propôs a identificar quais as dificuldades e facilidades na percepção dos alunos, professores e gestores, na escolha dos itinerários formativos, revelando que muitos alunos se sentem despreparados e encontram dificuldades na escolha dos itinerários formativos, mesmo aqueles que procuraram auxílio dos pais, colegas de turma e professores para escolha, refletindo a necessidade de maior orientação e suporte por parte dos sistemas de ensino.

Quanto as dificuldades na escolha dos itinerários formativos, os dados indicam que uma parcela expressiva dos alunos se sente despreparada para a escolha dos itinerários formativos, o que reflete uma dificuldade inerente ao modelo proposto pelo NEM. Saviani (2008) argumenta que a educação no Brasil historicamente tem sido marcada por desigualdades, e essa nova estrutura curricular pode exacerbar essas disparidades, especialmente para alunos que não possuem um suporte adequado para tomar decisões tão significativas para suas trajetórias educacionais e profissionais.

Os resultados mostraram que 41,3% dos alunos relataram não se sentirem preparados para escolher um itinerário que os direcionará ao mercado de trabalho. Esse dado revela uma lacuna importante na orientação educacional oferecida aos alunos, conforme já apontado por Silva e Krawczyk (2023), que discutem a diversidade e desigualdade nas juventudes e como estas se refletem nas escolhas educacionais. Para muitos alunos, a escolha de um itinerário formativo é vista como uma decisão prematura, especialmente quando se considera que, em geral, esses jovens possuem apenas 15 ou 16 anos.

Já no tocante as facilidades percebidas pelos estudantes, por outro lado, 53,3% dos alunos afirmaram sentir-se preparados para a escolha dos itinerários, o que pode ser

interpretado como um sinal de que, embora existam dificuldades, há também uma parcela significativa de estudantes que se sente empoderada pelo processo de escolha. Esse resultado pode estar relacionado à percepção de maior autonomia, um dos objetivos centrais do NEM, que visa justamente fortalecer o protagonismo juvenil (MEC, 2018).

Krawczyk (2023) ressalta que a autonomia do aluno no NEM pode ser vista como um ponto positivo, desde que seja acompanhada de uma estrutura de suporte eficaz. No entanto, a autora também alerta que essa autonomia, quando mal implementada, pode se transformar em uma fonte de ansiedade e insegurança para os estudantes, especialmente aqueles que não possuem um suporte familiar ou escolar adequado.

A pesquisa também destacou as percepções dos professores e gestores sobre a escolha dos itinerários formativos. A maioria dos professores relatou não ter participado ativamente do processo de escolha, o que pode indicar uma desconexão entre a gestão escolar e o corpo docente. Segundo Saviani (2008), essa falta de integração pode resultar em uma implementação fragmentada e pouco eficaz das políticas educacionais, prejudicando a coesão do projeto pedagógico.

Além disso, a escolha dos itinerários muitas vezes é realizada com base na demanda dos alunos, sem uma análise profunda das implicações pedagógicas e sociais dessa escolha. Silva e Krawczyk (2023) argumentam que a escolha dos itinerários deve considerar não apenas os interesses imediatos dos alunos, mas também as demandas do mercado de trabalho e as necessidades sociais mais amplas, algo que parece não estar sendo plenamente realizado.

Canan (2012) destaca a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na promoção e valorização da formação docente, um elemento crucial no contexto das novas políticas educacionais, como o NEM. A autora argumenta que a formação contínua e o fortalecimento do papel do professor são essenciais para a implementação eficaz de mudanças curriculares, como a introdução dos itinerários formativos. Sem uma base sólida de capacitação e valorização dos docentes, a efetividade de tais políticas pode ser comprometida, refletindo-se na insegurança dos estudantes em fazer escolhas tão significativas para seu futuro.

De fato, a implementação de novas políticas educacionais, como o NEM, exige uma reestruturação profunda no ambiente escolar, incluindo a capacitação dos professores e a adequação das práticas pedagógicas às novas demandas curriculares, e que a falta de preparação adequada dos docentes pode resultar em uma abordagem superficial dos itinerários formativos, onde o foco se restringe ao cumprimento das metas estabelecidas

pelo sistema educacional, sem considerar as particularidades dos estudantes e suas necessidades individuais. Essa crítica reflete a percepção de muitos professores e gestores, que se sentiram alijados do processo decisório, conforme indicado nos dados da pesquisa.

Por outro lado, Albarello & Cassol (2022), analisam as compreensões de juventudes e conhecimento científico na proposta da BNCCEM, destacando que, embora a intenção de promover o protagonismo juvenil seja clara, existem desafios significativos, pelo que complementam que a BNCCEM precisa de uma abordagem mais crítica para realmente fomentar o protagonismo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências científicas e à garantia de equidade educacional. Ele destaca a importância de assegurar que todos os estudantes tenham acesso pleno e equitativo à educação e ao desenvolvimento científico.

Nesse contexto, foi possível observar a importância de uma abordagem mais participativa na implementação dos itinerários formativos, onde estudantes, professores e gestores possam de fato colaborar ativamente na definição das diretrizes curriculares.

Ao final, o que se espera é que a escolha dos itinerários seja vista não apenas como uma questão de autonomia estudantil, mas como uma oportunidade para fomentar o engajamento de toda a comunidade escolar no processo educativo e na implementação das políticas públicas educacionais.

5.5 Últimas considerações

Muito embora a implementação dos itinerários formativos no NEM tenha sido reconhecida pelos participantes, há uma significativa distorção idade-série e dificuldades na escolha dos itinerários formativos. A maioria dos alunos e professores reconhece os itinerários "Projeto de Vida", "Segunda Língua Estrangeira" e "Componentes Curriculares Eletivos" como ofertados, mas muitos alunos se sentem despreparados e encontram dificuldades na escolha, evidenciando a necessidade de maior suporte e orientação.

Fato é que a implementação dos itinerários formativos no NEM revelou um cenário complexo e multifacetado, onde as dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores e gestores são evidentes. Embora o NEM tenha como objetivo fortalecer o protagonismo juvenil e oferecer uma formação mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho, os dados sugerem que muitos estudantes ainda encontram dificuldades significativas na escolha dos itinerários, refletindo uma necessidade de maior orientação e suporte por parte das escolas.

Os autores discutidos apontam que, para que o NEM atinja seus objetivos, é fundamental que haja uma integração mais efetiva entre os diferentes atores do processo educativo e que sejam criadas condições para que todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico, possam fazer escolhas informadas e seguras. Em suma, a implementação do NEM, embora promissora, ainda enfrenta desafios significativos que precisam ser abordados para garantir uma educação mais equitativa e eficaz.

Por fim, restou evidente que esses resultados indicam que, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados na implementação efetiva do NEM. Políticas públicas educacionais precisam ser reforçadas para proporcionar melhor orientação e apoio aos alunos, garantindo uma transição mais suave e eficaz para o novo modelo de ensino médio no país. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a analisar os impactos que esta reforma causa sobre os indivíduos que a ela são submetidos, buscando apresentar ainda os efeitos positivos e/ou negativos através do olhar multidisciplinar da *Therapeutic Jurisprudence*.

6 OS IMPACTOS QUE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/17 CAUSAM SOBRE OS ALUNOS, DO PONTO DE VISTA DA THERAPEUTIC JURISPRUDENCE¹⁰

A problemática fundamenta-se no fato de que a implementação da alteração curricular advinda da reforma do ensino médio exigirá uma significativa atuação dos sistemas de ensino, isto porque, de acordo com a alteração presente na BNCC, as mudanças direcionadas ao currículo do aluno, especificamente na questão dos itinerários formativos, estarão à cargo de cada instituição, seja ela pública ou privada.

Nesse sentido, as alterações propostas nessa nova legislação encontram-se ligadas com velhos problemas da educação, dos quais destacamos: baixa qualidade de ensino e aprendizagem, tempo reduzido dos alunos para se dedicarem ao aprendizado do que é essencial e poder se aprofundar em outras áreas do conhecimento que sejam de seu interesse.

Diante disso, o problema se consolida no que a *Therapeutic Jurisprudence* pode contribuir na compreensão do protagonismo juvenil no contexto dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio.

A impressão que se tem é que a reforma do ensino médio vem com uma roupagem que promete suprir a ausência de conexão com demandas do século 21, substituir parte das aulas expositivas por atividades práticas e conhecimentos específicos atrelados aos itinerários formativos, dando voz à autonomia dos alunos na escolha desses itinerários.

6.1 Metodologia

Diante desse contexto, para que seja possível se compreender os impactos que a reforma do ensino médio inserida pela Lei nº 13.415/17 causam sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*, inicialmente é preciso situar o leitor acerca do local onde foi aplicado o questionário, bem como quanto ao perfil dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada como estudo de caso em uma escola pública situada no Estado de Santa Catarina¹¹ que ao tempo da aplicação do questionário estruturado, sendo estes com questões abertas e fechadas, contava com 101 alunos

¹⁰ Texto submetido à avaliação.

¹¹ O Estado de Santa Catarina normatizou a oferta dos itinerários formativos através dos Ofícios Circulares de nº 440/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023 e de nº 441/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023.

matriculados nas três etapas do Novo Ensino Médio, entre os turnos matutino e vespertino. Deste montante de alunos se obteve 75 participações, onde se indagou aos mesmos se eles se sentiam preparados para escolher um itinerário formativo que iria lhes direcionar ao mercado de trabalho; se na percepção deles, em que medida esta escolha dos itinerários formativos poderia determinar sua carreira profissional; se eles gostariam de ter escolhido um itinerário que não foi oferecido pela escola; e por fim, se eles se sentiram totalmente livres para escolher os itinerários que eles queriam cursar.

Complementando a pesquisa, buscou-se ainda a participação dos professores e gestores da respectiva instituição de ensino, sendo aqueles os que efetivamente se ativam no Novo Ensino Médio. Foi aplicado um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas, onde se obteve a participação de 8 professores e 1 gestor. A estes educadores fora indagado se na percepção deles, em que medida a escolha dos itinerários formativos determina a carreira profissional dos alunos; se, na percepção deles, os alunos puderam escolher os itinerários que desejavam; e por fim, se, na percepção deles, os alunos são totalmente livres para escolher os itinerários que queriam cursar.

Com os dados coletados, se iniciou a tabulação e análise dos mesmos valendo-se das lentes da *Therapeutic Jurisprudence*.

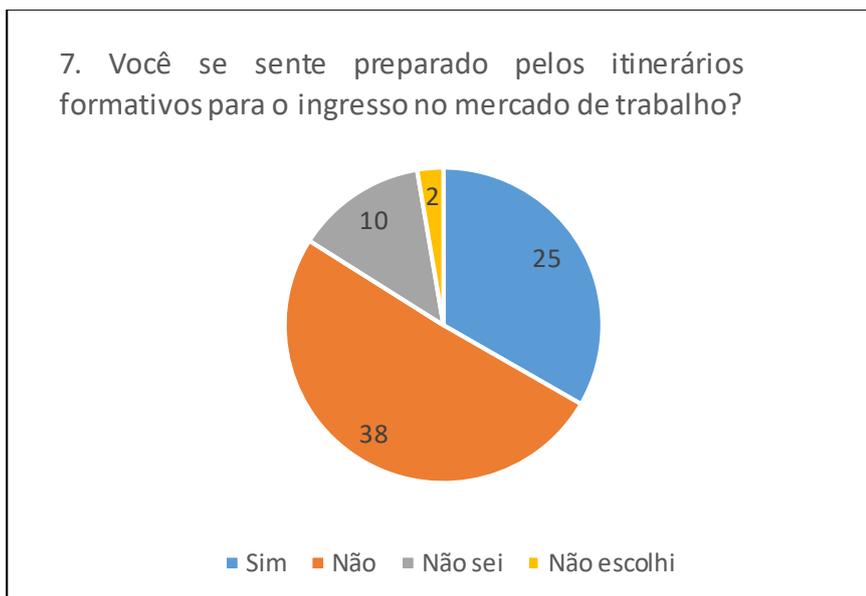
6.2 Resultados

6.2.1 Preparação para o mercado de trabalho

O objetivo desse tópico é avaliar o quanto os alunos se sentem preparados pelos itinerários formativos para ingressar no mercado de trabalho.

Para tanto foi inserido no questionário dos alunos a pergunta de número 7, que após a realização da leitura flutuante das respostas dos 75 participantes, para fins de análise e discussão as mesmas foram categorizadas em quatro grupos: “sim”, “não”, “não sei” e “não escolhi”. As respostas compiladas são apresentadas a seguir:

Gráfico 09



Fonte: Dados da própria pesquisa.

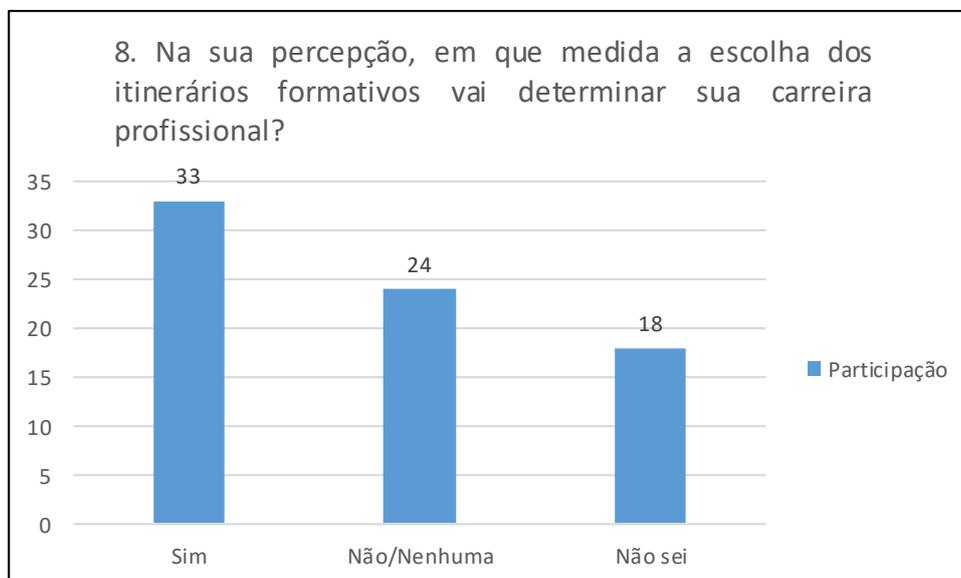
Do gráfico acima infere-se que, dos 75 participantes, 25 responderam que sim, representando 33,3% alunos que declararam que se sentiam preparados pelos itinerários formativos para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, a grande maioria, respondeu que não se sentia preparado. Isto porque dentre as respostas negativas contamos com as respostas que afirmaram taxativamente o “não” num total de 38, representando 50,6%, ou seja, mais da metade dos participantes não se sentiam preparados pelos itinerários formativos para o ingresso no mercado de trabalho. Ademais, considerando estes números, ainda restaram 10 alunos, representando 13,3%, afirmaram não saber se sim ou não, e por fim 2 participantes, representando 2,6%, responderam de forma taxativa que “não escolhi” ou “não escolhi nenhum itinerário formativo”, restando incontroverso que dos 75 participantes, 50 alunos representando 66,6% do volume total da pesquisa, afirmaram que não se sentiam preparados pelos itinerários formativos para o ingresso no mercado de trabalho. Importante registrar que essa escolha se deu no final do semestre letivo de 2023, e a pesquisa foi realizada no dia 21 de junho de 2024, ou seja, quase 06 meses após a “opção”, sendo que a maioria destes alunos ainda nos pareciam ter consciência do que escolheu ou lhe foi escolhido e da importância desta escolha para seu ingresso no mercado de trabalho.

6.3 Impacto dos itinerários formativos na carreira profissional

O objetivo da próxima pergunta foi o de examinar a percepção dos alunos acerca do quanto a escolha dos itinerários formativos vai determinar sua carreira profissional.

Realizada a pesquisa através da pergunta de número 8 do questionário dos al e tendo sido coletado os dados, iniciou-se a leitura flutuante onde as respostas foram categorizadas em grupos que representam as facilidades (SIM), as dificuldades (NÃO/NENHUMA) e as dúvidas (NÃO SEI), sendo que os 75 participantes assim responderam:

Gráfico 10



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima extrai-se que, dos 75 participantes, temos que 33 alunos, representando 44%, ao responderem “sim”, demonstraram que tem a percepção de que a escolha dos itinerários formativos vai determinar sua carreira profissional. No entanto, 24 alunos, representando 32%, ao responderem “não/nenhuma”, demonstraram que na percepção deles a escolha dos itinerários formativos não vai determinar sua carreira profissional. Já o restante dos 18 alunos participantes, representando 24%, demonstraram ter dúvida se a escolha dos itinerários formativos vai determinar sua carreira profissional ou não. Objetivando aprofundar a análise destes dados, ao questionamento, alguns destes respondentes complementaram suas devolutivas acrescentando as facilidades/dificuldades/dúvidas que esta escolha iria lhes proporcionar, as quais categorizamos conforme tabela abaixo para melhor compreensão e análise dos dados, senão vejamos:

Quadro 08

Facilidades	Dificuldades	Dúvidas
-------------	--------------	---------

Dependendo com o que você vai trabalhar, irá escolher diferentes itinerários para te ajudar no seu futuro	Não vão determinar, pois os ofertados não tem a ver com o que quero seguir.	Não sei o que quero para minha carreira profissional
Vai me ajudar com experiências que obtive em meus anos com esses itinerários formativos	Não vai determinar minha carreira profissional	Não sei
Vai me auxiliar porque eu vou escolher um itinerário que eu gosto e tenho interesse	Nenhuma, as aulas não são voltadas a isso	Talvez
Melhora nossos pensamentos para que no futuro ,sejam ótimos profissionais	Em meu ponto de vista! De nenhuma forma!	Mais ou menos
com profissionais qualificados para auxiliar os estudantes nas escolhas	Na minha carreira não irá influenciar	
Pode ajudar com ideias, informações e dicas para o mercado de trabalho	Provavelmente muito pouca	
Dependendo da escolha vai te dar uma ênfase sobre a profissão	Realmente, nenhuma.	
Trazendo experiência e conhecimento na área de trabalho	Praticamente nula	
Dependendo qual for escolher e qual área vc quer seguir	Em poucas coisas	
Vai ajudar a ver a área, se me interessa ou não	Em nada	
Para ter mais experiência profissional		
Uma grande medida, pois é conhecimento		
Vai ajudar um pouco no conhecimento		
Trazendo experiência profissional		
Vai ajudar bastante		
De certa forma irá ajudar no futuro		
No lugar que quero trabalhar		
vai ajudar na língua estrangeira,		
Projeto de vida		
O entendimento, para trabalhar		

Fonte: Dados da própria pesquisa.

Extrai-se da tabela retro que na categoria de facilidades, de acordo com a percepção dos alunos, estas representam suas expectativas com a escolha dos itinerários formativos, sua clara relação com ao mercado de trabalho e conseqüentemente com a carreira profissional a ser escolhida pelos mesmos. É possível interpretar que quando eles apresentam suas respostas negativas, manifestam suas dificuldades em compreender os benefícios dos itinerários e quando tem dúvidas demonstram que não participaram ativamente destas escolhas. O impacto que esta escolha causa nos alunos é evidente, já que boa parte deles reconhece os benefícios/facilidades desta escolha, estabelecendo o liame existente entre os itinerários formativos e a carreira a ser escolhida. Não obstante, a grande maioria interpreta como dificuldades, pontos que nada agregam, como muitas das respostas assim vieram no questionário.

Perguntamos também aos professores e gestores, se na percepção deles, em que medida a escolha dos itinerários formativos determina a carreira profissional dos alunos. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 9 participantes, considerando que todas as respostas foram longas, para fins de análise e discussão, objetivando ser fiel aos dados coletados evitando-se distorções, as respostas não foram categorizadas, sendo, portanto, compiladas e transcritas como a seguir se apresenta:

Quadro 09

Ordem das Respostas	Perfil	Respostas
1	Professor	Infelizmente em SC está havendo um sucateamento do NEM e por isso não há muito horizonte para os estudantes no campo da carreira profissional.
2	Professor	Os alunos escolhem as disciplinas de acordo com os gostos pessoais, área que mais se identifica
3	Professor	Não acredito q esta seja uma forma que determina a escolha profissional.
4	Gestor	Depende da participação dos alunos na realização das atividades
5	Professor	Para eles terem a percepção e decidirem o que querem.
6	Professor	Na internalização dos conhecimentos
7	Professor	Auxilia na escolha dos alunos
8	Professor	Não sei qual é
9	Professor	Nenhuma

Fonte: Dados da própria pesquisa.

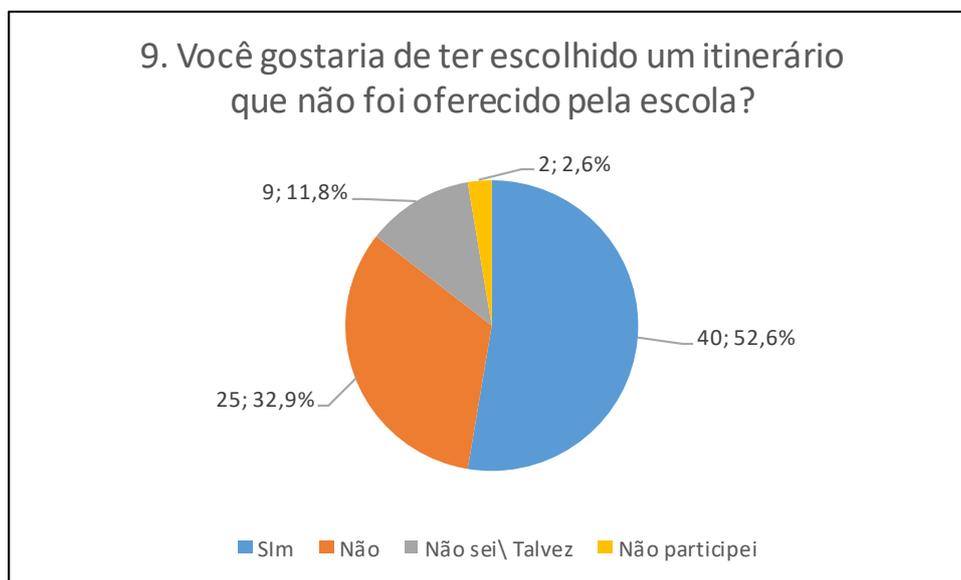
Do quadro destacamos a resposta de número 3 sendo a única assertiva a responder taxativamente que a escolha dos itinerários formativos não determina a carreira profissional dos alunos. Já os demais respondentes, observa-se pelos argumentos que de forma geral há um consenso quanto a escolha dos alunos, que supostamente, de fato há uma ligação na escolha do itinerário formativo e a carreira profissional que o aluno irá seguir. A grande diversidade nas respostas dos participantes professores, destaca a presença das dificuldades na escolha dos itinerários formativos já que muitos ainda vinculam a escolha destes com a escolha da carreira profissional do aluno.

6.4 Preferência por itinerários formativos não oferecidos

Na sequência, se buscou avaliar se os alunos gostariam de ter escolhido itinerários formativos que não foram oferecidos pela escola.

Para tanto, incluiu-se no questionário dos alunos a pergunta de número 9, que após a realização da leitura flutuante das respostas dos 75 participantes, para fins de análise e discussão as mesmas foram categorizadas em quatro grupos: “sim”, “não”, “não sei/talvez” e “não participei”. As respostas compiladas são apresentadas a seguir:

Gráfico 11



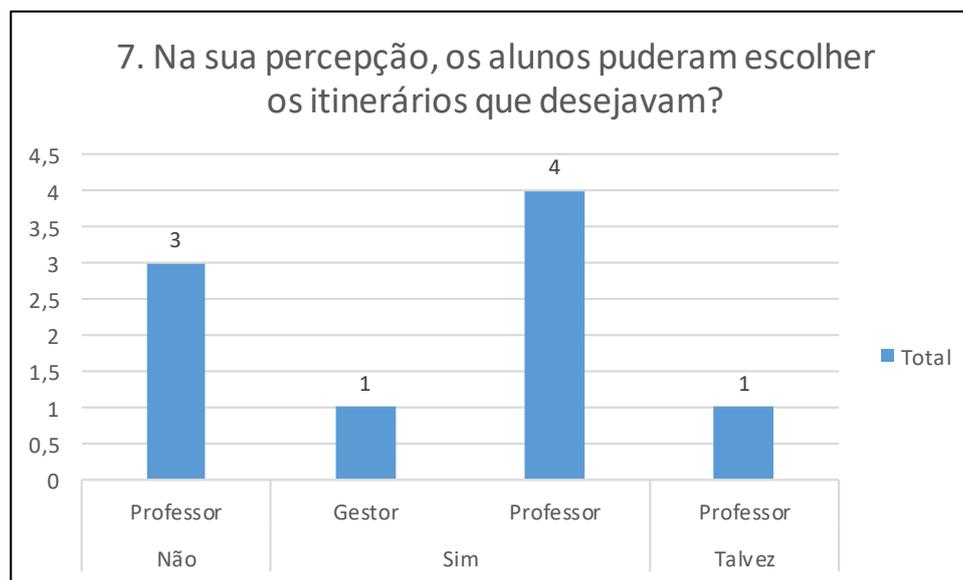
Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima infere-se que, dos 75 participantes, 40 responderam que sim, que gostariam de ter escolhido um itinerário que não foi oferecido pela escola, representando 52,6%. Dentre as respostas destacamos as afirmativas que vieram complementadas, sendo: “Sim, educação financeira”; “Sim, porém não sei se a escola teria verba para fornecer”. Vejamos, pois, que a maioria dos participantes gostariam de ter escolhido opções diversas das que lhe foram ofertadas pela escola. No entanto, não sabem ou não quiseram responder então quais seriam estas outras opções. Há também um destaque para esta última resposta colacionada acima onde notadamente o aluno manifesta seu interesse em fazer outras escolhas, mas preocupa-se com a situação financeira da escola, demonstrando seu aparente amadurecimento nessa questão. Ressalte-se que foi apenas 1 participante que relatou essa condição em sua resposta. Vejamos, pois, que 25 alunos, representando 32,9%, responderam que não gostariam de ter escolhido um itinerário que não foi oferecido pela escola, demonstrando que estão satisfeitos com a opções oferecidas, ou simplesmente,

acomodaram-se com as escolhas que lhes foram feitas. Já na classe de respostas indecisas, encontramos 9 alunos, representando 11,8%, que não sabiam ou não queria se manifestar, restando incontroversa sua dúvida sobre a escolha dos itinerários formativos. Por fim, tivemos apenas 2 alunos, representando 2,6%, que responderam “Não participei”, demonstrando a falta de escolha nos itinerários formativos oferecidos pela escola, ou que estes lhe foram escolhidos.

Objetivando avaliar a percepção dos professores e gestores, perguntamos aos mesmos, através da inserção da pergunta de número 7 no questionário dos mesmos, se, na percepção deles, os alunos puderam escolher os itinerários que desejavam. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 9 participantes, considerando que a maioria das respostas foram curtas, para fins de análise e discussão, as respostas foram categorizadas em 3 grupos sendo: não, sim e talvez. Após compiladas são transcritas como a seguir se apresenta:

Gráfico 12



Fonte: Dados da própria pesquisa.

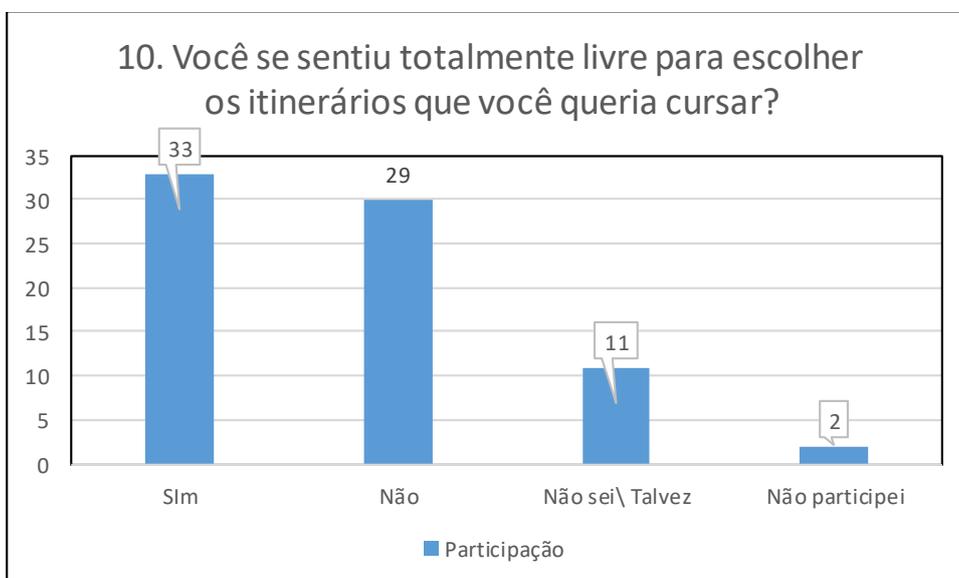
Do gráfico acima infere-se que do total de 9 participantes, 5 deles, sendo 4 professores e 1 gestor, representando 66,6%, declararam que na percepção deles, os alunos puderam escolher os itinerários formativos que desejavam cursar, sendo que 2 participantes acrescentaram em suas respostas que sim porque “a maioria pois ficava os dois mais votados” e “sim, pelo voto da maioria”. Já 3 professores, representando 33,3%, declararam

que na percepção deles, os alunos não puderam escolher os itinerários formativos que desejavam cursar, e apenas 1 professor respondeu que talvez, demonstrando também sua dúvida com relação a escolha dos itinerários formativos.

6.5 Liberdade de escolha dos itinerários formativos

Por fim, se buscou verificar se os alunos se sentiram totalmente livres para escolher os itinerários que queriam cursar. Nesse sentido, inclui-se no questionário dos alunos a pergunta de número 10, a qual após a realização da leitura flutuante das respostas dos 75 participantes alunos, para fins de análise e discussão as mesmas foram categorizadas em quatro grupos: “sim”, “não”, “não sei/talvez” e “não participei”. As respostas compiladas são apresentadas a seguir:

Gráfico 13



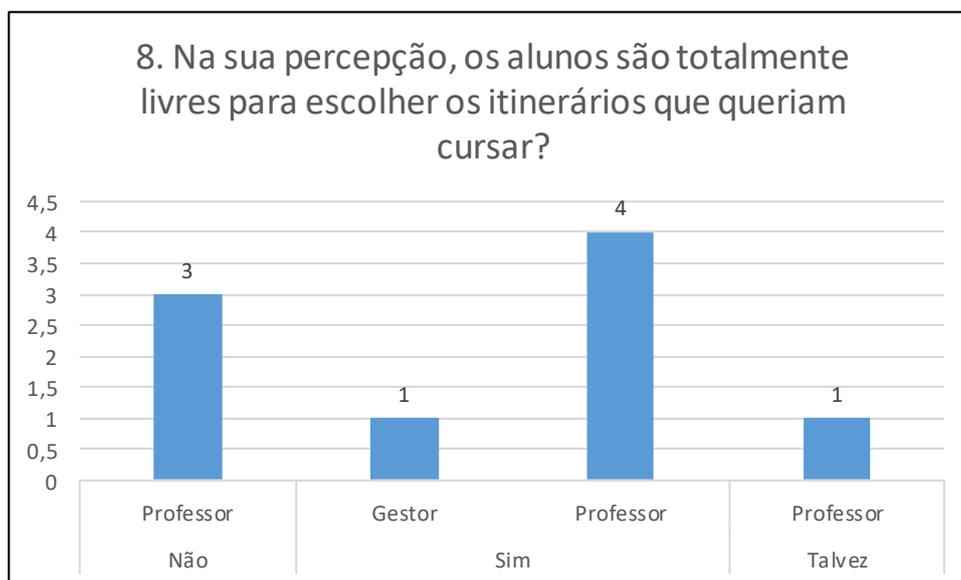
Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do gráfico acima é possível inferir-se que, dos 75 participantes, 33 alunos, representando 44%, responderam que “sim”, que se sentiam totalmente livres para escolher os itinerários formativos que queriam cursar. No entanto, o restante dos alunos num montante de 29, representando 38,6% responderam que “não”, declarando que não se sentiam totalmente livres para escolher os itinerários formativos. 11 alunos, representando 14,6%, responderam “não sei” ou “talvez”, demonstrando que tinham dúvida sobre a ocorrência desta liberdade na escolha, enquanto que 2 alunos, representando 2,6%, limitaram-se a responder que não participaram da escolha dos itinerários formativos, sem

detalhar se esta ausência de participação se deu porque estiveram presente no momento da escolha e não quiseram se manifestar ou se simplesmente estiver ausente da escola na data em que ocorreu esta escolha. Ao que tudo indica, considerando o montante que as respostas “não”, “não sei/talvez” e “não participei” representando 56% dos participantes que declararam não ter se sentido totalmente livre para fazer a escolha.

Perguntou-se também aos professores e gestores, através da inclusão da pergunta de número 8 no questionário dos mesmos, se, na percepção deles, os alunos são totalmente livres para escolher os itinerários que queriam cursar. Essa questão foi ofertada de forma aberta e com tamanho de resposta longa, onde o participante tinha a liberdade de responder da forma que lhe conviesse. Após a realização da leitura flutuante das respostas dos 9 participantes, considerando que a maioria das respostas foram curtas, para fins de análise e discussão, as respostas foram categorizadas em 3 grupos sendo: não, sim e talvez. Após compiladas são transcritas como a seguir se apresenta:

Gráfico 14



Fonte: Dados da própria pesquisa.

Do resultado acima, é possível compreender que, na percepção da maioria dos professores e gestores, os alunos são totalmente livres para escolher os itinerários formativos que queriam cursar, pois dos 9 participantes da pesquisa, 5 deles, sendo 4 professores e 1 gestor, responderem de forma positiva ao questionamento, representando 55,5% do total. Já 3 professores, representando 11,1% dos participantes, declararam que na percepção deles, os alunos não são totalmente livres para escolher os itinerários

formativos que queriam cursar, e apenas 1 professor, representando também 11,1%, respondeu que talvez, demonstrando também sua dúvida com relação liberdade na escolha dos itinerários formativos. Esta pergunta de número 8 do questionário dos professores e gestores teve como objetivo principal evidenciar a (in)existência da liberdade de escolha dos alunos, se eles de fato tiveram essa liberdade garantida ou se ela foi apenas presumida pela ocorrência da limitação da (s) escolha (s) naquilo que lhes foi escolhido.

Considerando que os itinerários formativos foram pensados para que os alunos assumam o protagonismo no desenvolvimento de seus projetos de vida, a escolha daqueles deveria ser realizada pelos próprios alunos, reservando-se as instituições a responsabilidade em criar espaços de diálogo com os alunos e professores, mostrando-lhes as diversas possibilidades de escolha e auxiliando os alunos na avaliação de seus interesses, anseios e aptidões, para que possam tomar decisões de maneira consciente e informada.

Nesse contexto, é possível concluir-se que a escolha por parte dos alunos não foi fácil, pois considerando a resposta da questão anterior analisada juntamente com a resposta desta questão, a vinculação da escolha dos itinerários formativos e a determinação da carreira profissional por conta daquela, ainda é muito presente na formação dos professores e alunos, restando incontroverso o impacto negativo que a ausência desta liberdade configura a incidência direta da *Therapeutic Jurisprudence*, que tem como premissa avaliar a aplicação do Direito e estabelecer estratégias que visem diminuir os impactos negativos dessas normas sobre as pessoas, nesse caso, sobre os alunos, que receberam sua incidência ao serem submetidos ao NEM, donde a obrigatoriedade pelas escolhas dos itinerários formativos podem ter potencializado os pontos positivos/negativos em uma esfera psicoemocional.

6.6 Discussão dos resultados

Tomando por base os resultados obtidos nesta pesquisa, passou-se a discuti-los, valendo-se das lentes da *Therapeutic Jurisprudence*, a qual, em primeiro contato, objetivando esclarecer um breve conceito da mesma, tem-se que esta configura-se como uma abordagem interdisciplinar, examinando o impacto emocional, psicológico e social da obrigatoriedade de escolha dos itinerários formativos pelos alunos.

O uso dessas lentes da *Therapeutic Jurisprudence* possibilita a compreensão de como uma lei, um procedimento legal e a atuação de profissionais como os da área da educação podem vir a interferir no bem-estar e na saúde mental dos sujeitos que são

submetidos pelo Estado a esta reforma do ensino médio, como num efeito de manada que segue o fluxo sem questionar, sem refletir suas escolhas ou as escolhas que lhe são feitas.

Foi nesse sentido que Peroni, Caetano e Lima (2017), afirmam que as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais sujeitos envolvidos nas propostas, sendo eles os professores, alunos e comunidade escolar, apresentando-se como uma afronta a democracia.

Forte neste discurso, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), que é composto por 23 grupos de todas as regiões do país e que estão vinculados a instituições públicas de ensino superior, lançaram suas manifestações acerca da impossibilidade e dificuldades na implementação desta reforma, já que, representados por SILVA (2023), enfatizou que os problemas do chamado Novo Ensino Médio, de fato não se devem apenas ao processo de regulamentação pelas redes estaduais, já que os principais sujeitos impactados pela reforma, sendo estes alunos, professores e comunidade, estiveram ausentes das discussões.

É Silva (2023), quem adverte que foi através da implementação da reforma, enfatizada a partir do período letivo do ano de 2022, que restou incontroverso o que até então eram apenas evidências, a lógica da inadequação e impossibilidade de execução das exigências da reforma à realidade de nosso país.

Ao voltar seu olhar para os alunos, que deveriam ser os protagonistas desta reforma, relatos dão conta de que em recente pesquisa realizada pelo MNDEM (2022), constatou-se a ausência de possibilidade de escolha por parte dos estudantes acerca dos itinerários formativos, corroborando com a percepção identificada nos resultados desta pesquisa que denunciam a restrição de liberdade de escolha que foi imposta aos alunos na suposta seleção de itinerários. Ademais, destaca-se ainda registros de obrigatoriedade de se cursar disciplinas eletivas, que também não foram por eles escolhidas, e que os resultados desta pesquisa apontam que nem mesmo a maioria dos professores foram considerados/consultados nesta seleção de ofertas, além do fato apontado de que estes jovens consideraram, na sua expressiva maioria, que essas “eletivas” em nada os prepara para a escolha da carreira profissional, ao ponto de afirmarem que em nada irão interferir, confirmando a ausência de um suposto direcionamento na escolha da carreira.

Adorno (1995), é convicto em sua tese de que a educação deve buscar a emancipação humana, evitando-se de toda forma a presença do totalitarismo representado aqui pelo governo, advertindo que esse caminhar desgovernado e despercebido dos alunos, onde as pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmos meros

objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria, já que submetidos a concepção do que lhes foi apresentado como verdade, tal qual na “escolha” dos itinerários formativos do NEM, onde claramente os alunos submeteram a oferta do que já havia sido previamente escolhido para eles, como no caso do objeto de estudo desta tese.

Pelo olhar de Milhano, Nogueira e Correia (2022), o direito à educação, orientado no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais e, o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade, de beneficiar das artes e de participar no processo científico e dos seus benefícios, são direitos fundamentais expressos nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

A obra do conselheiro doutor José Liberato Barroso (1867) pode ser considerada o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira. Isto porque, segundo o autor, a instrução pública no Brasil, teria cometido um erro duplo em matéria de ensino primário, onde o Estado teria criado diversos embaraços à iniciativa individual e à liberdade, ao descuidar-se no volume de generalização e derramamento do ensino, esquecendo-se que ao lado do ensino gratuito e obrigatório deve também caminhar e ser desenvolvido o ensino livre. Em apertada síntese, se pode dizer que entende o autor que caberia ao Estado exercer seu papel de fiscalizador sobre a liberdade de ensino ao invés de relutar e criar embaraços que dificultam o desenvolvimento do ensino livre.

Quando o Estado determina a criação dos itinerários formativos mas limita suas ofertas e ainda deixa a cargo dos sistemas de ensino e este às escolas a escolha do que será ofertado, acaba por limitar a escolha dos alunos a escolher somente dentre aquilo que lhes foi escolhido ou ainda, omitir-se desta última etapa, onde ocorre a escolha pelos alunos na escola, deixando que a coletividade o faça por ele ao escolher não participar da escolha.

Acerca da liberdade, Saviani (2011) esclarece que a instrução é necessária porque evitar o erro é condição essencial da liberdade, advertindo que só o caráter de verdadeira pode dar legitimidade a uma decisão e justificar que um ser humano a ela se submeta. Isto porque, não se tem como garantir que a verdade via ser plenamente atingida, motivo pelo qual é indispensável que se prove ou pelo menos que se possa vir a provar, caso necessário, que ao se analisar a questão em demanda foram observadas todas as possíveis situações que possam levar ao erro, evitando-o.

Pensando os dados coletados, ao limitar as ofertas dos itinerários formativos às opções previamente escolhidas pela escola, é possível compreender que tais escolhas foram submetidas a decisões tomadas de forma coletiva, tal qual esclarecemos no início desta

análise. Essas decisões equiparam-se as decisões tomadas em assembleia, como bem esclarece Saviani (2011), onde estas são preferíveis àquelas tomadas individualmente, pois esse tipo de decisão faz com que um indivíduo esclarecido tenha boas razões para delegar a decisão, à medida que considera que por essa forma haverá maior probabilidade de se evitar o erro.

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)¹², em apresentação realizada às Pró-Reitorias de Ensino da Rede Federal e Escolas do Sistema S, os Institutos Federais devem entrar no novo Ensino Médio assumindo a responsabilidade pela oferta do 5º itinerário formativo (formação técnica e profissional). No entanto, os IF's (Institutos Federais de Educação) em manifesto contrário a implementação desse novo modelo de ensino, não aderiram ao novo ensino médio, permanecendo, portanto, ofertando o ensino médio no modelo tradicional, o modelo antigo como poderíamos aqui chamar.

Segundo Corrêa, Ferri & Garcia (2022), fato incontroverso é que a reforma marca uma série de retrocessos, especialmente no que diz respeito à formação integral e à democratização do acesso à educação. A reforma, ao propor uma divisão curricular entre a BNCC e itinerários formativos, introduziu uma flexibilização que, embora apresentada como uma oportunidade de escolha para os estudantes, esbarra em limitações estruturais que comprometem sua efetiva implementação.

O resultado obtido na pesquisa, dão conta de que as controvérsias ganham força ao se suscitar dúvidas quanto à possibilidade de desigualdades de acesso aos itinerários formativos; possibilidade de preconceito de gênero e estigmatização onde alguns itinerários podem perpetuar estereótipos de gênero, levando a uma segregação; foco excessivo no mercado de trabalho fomentando ainda mais a já conhecida mercantilização da educação diante dos argumentos críticos que a ênfase nos itinerários profissionalizantes podem comprometer a formação geral e humanista.

Além disso, pode-se ainda acrescentar outros desafios que surgirão na implementação dos itinerários formativos, já que ficaram a cargo dos sistemas de ensino, bem como possibilidade de rótulos precoces como a restrição de oportunidades e ainda a necessidade de uma avaliação adequada que é fundamental para garantir que os processos de avaliação no contexto educacional sejam justos, confiáveis e forneçam informações avançadas sobre o aprendizado dos alunos.

¹² Disponível em: <https://www.sintiefal.org.br/2018/11/nao-existe-instituto-federal-com-reforma-do-ensino-medio/>

Apesar de a flexibilização do currículo parecer promover a autonomia dos Estados e dos próprios estudantes, tudo indica que ela pode, na prática, agravar as desigualdades educacionais. Muitos dos itinerários formativos propostos pela reforma não conseguem ser oferecidos em todas as escolas, especialmente nas públicas, devido à falta de infraestrutura adequada. Além disso, a reforma pode reforçar uma lógica mercantilista e neoliberal no campo educacional, alinhando a formação dos estudantes às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação que promova a emancipação humana e o desenvolvimento crítico (Corrêa, Ferri & Garcia, 2022).

Forte nestes argumentos Silva (2020), explica que a proposta de flexibilização permitiu a autonomia para os estados e o Distrito Federal, os quais puderam organizar estruturar seus currículos considerando a BNCC e as demandas da juventude e dos estudantes, respectivamente, onde presume-se que contariam então com um leque maior de oportunidades ao fazerem suas escolhas, objetivando construir seu próprio projeto de vida. Não entanto, o que se encontrou com a implantação da reforma, foram cenários totalmente adversos, pois as orientações de fato eram sedutoras ao ponto de que incutiam nos jovens estudantes uma suposta oportunidade de escolha quanto aos itinerários formativos, as quais demonstram esta pesquisa que não se concretizou, desencadeando assim uma gama de análises em contradição e discussões que só deram ênfase ao teatro manipulador e sensacionalista encenado pelo Governo Federal.

Veja-se que as discussões doutrinárias têm como cerne exatamente o discurso que estaria por trás da formação a ser ofertada pelos itinerários formativos. Afinal, quer nos parecer que se busca uma formação para o mercado do trabalho, que se busca a revelação e o aprimoramento de talentos, preparando técnicos e trabalhadores para o emprego existente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Não se pode olvidar a relevância do contexto político no qual a reforma foi implementada, o qual foi caracterizado por instabilidade e falta de diálogo com a sociedade civil. A reforma representa uma contrarreforma conservadora que se afasta de uma visão de educação como direito universal e integral, comprometendo, assim, a função social da escola pública e a formação dos jovens brasileiros. Essa crítica é fundamentada em uma análise detalhada das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que têm sido influenciadas pelas mudanças impostas pela Lei 13.415/2017 (Corrêa, Ferri & Garcia, 2022).

Acerca do tema, Jakimiu (2016), traz a discussão o impacto das políticas públicas educacionais na organização do ensino médio brasileiro, destacando que, apesar dos

avanços na organização curricular e na significação das práticas pedagógicas que priorizam a formação integral, ainda persistem antigos dilemas, como o acesso e a permanência dos jovens na escola. Para a autora, são essas reflexões que enfatizam a necessidade de políticas educacionais que integrem o currículo ao planejamento e à prática docente, visando à formação integral dos estudantes.

Castilho (2017) critica a premissa de que os estudantes têm liberdade para escolher os itinerários formativos dentro do Novo Ensino Médio. Para o autor, essa suposta liberdade de escolha é ilusória, especialmente em escolas públicas, onde a falta de recursos materiais e humanos limita a oferta dos itinerários. Dessa forma, a escolha dos estudantes é, na verdade, bastante restrita, o que revela a ficção da autonomia proposta pela reforma.

E sobre essa suposta liberdade de escolha, esse discurso de liberdade que está por trás da reforma do ensino médio no Brasil, que este estudo sobre as políticas públicas educacionais se debruçam, buscando suporte na *Therapeutic Jurisprudence* para que use suas lentes auxiliando o estudo dessa norma investida por Lei Federal, impositiva, mas que deixou vago muitas questões de ordem organizacional que sugerem uma contribuição de caráter não emancipatório aos alunos, cidadãos que se submeteram às essas normativas a partir do período letivo de 2023. Afinal, no que a *Therapeutic Jurisprudence* pode contribuir na compreensão do protagonismo juvenil no contexto dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio?

É nesse contexto, que se faz necessário analisar estas incidências a partir da ótica de um instrumento que possibilite avaliar a aplicação do Direito e estabelecer estratégias que visem diminuir os impactos negativos e potencializar os positivos das normas inseridas pela legislação nas Políticas Públicas educacionais, as quais recaem sobre as pessoas que recebem sua incidência, apresenta-se como importante ferramenta de análise, a *Therapeutic Jurisprudence*.

Fensterseifer (2013), há mais de 10 anos publicou artigo tratando do termo *Therapeutic Jurisprudence*, onde anunciava que no ano de 2013, ocorria no Brasil um movimento pelo conhecimento e aplicação de uma doutrina da *Therapeutic Jurisprudence*, cujos autores David Wexler e Bruce Winick despontavam no cenário internacional como os principais referenciais teóricos a respeito do tema, dando-se ênfase aos estudos de Wexler, em especial ao intitulado de *Inducing Therapeutic Compliance Through the Criminal Law*, publicado no ano de 1990, o qual iniciou um processo de popularização científica do termo, bem como os estudos a respeito em diversos países, incluindo-se dentre eles o Brasil.

Para Wexler e Winick, a *Therapeutic Jurisprudence* consiste no estudo acerca do impacto que uma determinada lei – utilizada como um agente (anti)terapêutico – provoca sobre a vida emocional e o bem-estar psicológico das pessoas afetadas pela aplicação da norma. Se trata do estudo das perspectivas que determinada legislação pode exercer dentro de um contexto social. Da mesma forma, busca as informações necessárias para desenvolver seus postulados e fundamentar a disputa normativa sobre a legitimidade ou a prioridade de valores concorrentes (Fensterseifer, 2013).

O termo *Therapeutic Jurisprudence* é relativamente novo no Brasil, vez que ainda engatinha a passos curtos no Direito, se fazendo mais presente no ramo do Direito Penal, já que neste, todas as políticas públicas recaem efetivamente sobre o cidadão que a recebe.

O registro de sua origem é no sistema norte-americano da *common law*, motivo pelo qual entende-se que realizar a tradução literal do termo certamente induziria a uma compreensão equivocada da concepção de *Therapeutic Jurisprudence*. Assim, se optou por mantê-lo na língua estrangeira.

Não obstante, além das críticas criminológicas e das consequências decorrentes da terminologia empregada, observou-se no XXXII Congresso Internacional de Lei e Saúde Mental, realizado em Berlim, em 2011, que as traduções de alguns termos podem causar confusões significativas entre pesquisadores de língua portuguesa e espanhola. Enquanto no Brasil a expressão Justiça Terapêutica já era amplamente utilizada, nos países de língua espanhola, especialmente na Espanha, os estudos sobre *Therapeutic Jurisprudence* estavam começando traduzindo este termo para *Justicia Terapéutica*. No Brasil, o primeiro texto sobre o tema utilizou a expressão "Jurisprudência Terapêutica" como sinônimo de *Therapeutic Jurisprudence*, no entanto, o conceito de *jurisprudence* é muito mais amplo que o de jurisprudência no Brasil, tornando a tradução literal inadequada. Justamente pensando nessa amplitude do termo, os espanhóis traduziram para *Justicia Terapéutica* ou *Derecho Terapéutico*, como denomina Luís Osuna, vice-presidente da *Asociación Iberoamericana de Justicia Terapéutica*. Apesar disso, entendemos que o termo *Therapeutic Jurisprudence* não deve ser traduzido nem para o espanhol, nem para o português. Dessa forma, como mencionado anteriormente, a doutrina justificou a adoção do nome Justiça Terapêutica, que na língua portuguesa significa Cortes de Drogas (Fensterseifer, 2013).

O conceito de *Therapeutic Jurisprudence* equivocadamente é comparado ao de jurisprudência utilizado no Brasil, isso se dá pelo fato de que popularmente, nós cidadãos

brasileiros, temos o costume de traduzir ao “pé da letra” todas as palavras em língua estrangeira.

Wexler (2014), esclarece que o termo *Therapeutic Jurisprudence* tem procurado ver o Direito de uma forma mais enriquecedora, pesando o impacto terapêutico e antiterapêutico das “paisagens jurídicas” (normas leis e procedimentos legais) e “práticas e técnicas” (funções jurídicas) de advogados, juízes e demais profissionais que atuam na área jurídica.

A bem da verdade, é que a *Therapeutic Jurisprudence*, trata-se de uma abordagem interdisciplinar que examina o impacto emocional, psicológico e social do sistema jurídico sobre os indivíduos nele envolvidos.

Nesse sentido, utiliza-se a *Therapeutic Jurisprudence* colocando suas lentes sobre a inserção dos itinerários formativos no ensino médio, buscando compreender como a lei, os procedimentos legais e a atuação dos profissionais da educação podem afetar o bem-estar e a saúde mental dos indivíduos submetidos a esta reforma do ensino médio imposta pelo governo.

A *Therapeutic Jurisprudence* concentra-se no bem-estar das partes envolvidas no processo da reforma do ensino médio, especialmente alunos, professores e sociedade, buscando promover resultados que contribuam para a saúde mental e o equilíbrio emocional das pessoas. Enquanto norma, pretende examinar como a lei, suas práticas e decisões impactam as partes emocionais e psicologicamente. Isso inclui a consideração dos efeitos destas decisões no estresse, na dignidade, na autonomia e nas relações interpessoais das pessoas, buscando integrar princípios terapêuticos no sistema legal, como em procedimentos de mediação, resolução de conflitos e na forma como os tribunais conduzem seus processos, reduzem conflitos e promovem soluções mais construtivas, enfatizando na prevenção de problemas e na reabilitação de indivíduos em vez de se concentrar exclusivamente em respostas punitivas.

Forte neste conceito, temos que a *Therapeutic Jurisprudence* tem como objeto avaliar a aplicação das normas da reforma do ensino médio estabelecendo estratégias que visem diminuir os impactos negativos dessas normas sobre as pessoas que recebem sua incidência, e potencializando os positivos.

Isto posto, tem-se que da análise dos itinerários formativos nas escolas brasileiras acerca da discussão sobre (não) emancipação do aluno, é possível considerar que, contrariamente ao que é afirmado pelo Governo, muitas escolas, de fato, não conseguirão ofertar aos alunos a formação cidadã que estimule seu crescimento e autonomia, pois de

certa forma, o que se vislumbra é incentivo de ações em parceria entre instituições públicas e privadas para oferta de cursos de aprendizagem profissional, os quais focam claramente na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, os quais sendo conduzidos da forma como o são, acabaram por ofertar uma formação precária e limitada aos conhecimentos da área técnica.

Já dizia Krawczyk (2011), que ao se refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

Ao final do presente artigo, analisou-se os resultados encontrados na pesquisa, onde foi possível constatar que quanto a preparação para o mercado de trabalho, muitos alunos indicaram que não se sentem preparados, enquanto que alguns alunos declararam que não escolheram nenhum itinerário formativo.

Já no tocante aos impactos da escolha dos itinerários formativos na carreira profissional, se identificou que as respostas variaram entre a importância de ter uma experiência profissional e um razoável impacto da escolha na carreira profissional, sendo que alguns alunos acreditam que os itinerários formativos não influenciarão na escolha de suas futuras carreiras.

Foram encontrados também registros de preferência de alguns alunos por itinerários formativos que não foram oferecidos pela escola, onde muitos alunos declararam que gostariam de ter escolhido itinerários formativos que não foram oferecidos, enquanto que alguns alunos demonstraram que têm dúvidas sobre a viabilidade financeira dos itinerários formativos por eles desejados.

Por fim, quanto a liberdade na escolha dos itinerários formativos, identificou-se que muitos alunos não se sentiram totalmente livres para escolher os itinerários formativos, enquanto que alguns se sentiram totalmente livres.

Diante desses resultados e sob as lentes da *Therapeutic Jurisprudence*, observamos que, embora a busca constante por uma identidade própria neste nível de ensino, por vezes acaba contradizendo a finalidade disposta na própria política pública educacional que o curricularizou, o que se constata é que elas cada vez mais vem sendo marcadas por fundamentos do mercado, onde a educação não é vista como formação do cidadão para o exercício da cidadania, mas sim, uma formação tecnicista, sendo justificada como profissionalizante, e que pode ser cada vez mais facilmente adquirida, já que de fácil acesso pelas plataformas de mercadorias educacionais online.

Ademais, não se pode olvidar que quando se trata da *Therapeutic Jurisprudence* se está falando exatamente sobre os impactos que ocorrem na esfera psicoemocional do indivíduo submetido à aplicação da norma legal, e que esses efeitos devem ser discutidos sob esta ótica. Afinal, o que se espera para o futuro desses indivíduos?

Assim, tem-se que, partindo dos resultados dos dados coletados na pesquisa e as concepções apresentadas neste artigo, espera-se demonstrar no que a *Therapeutic Jurisprudence* pôde contribuir na compreensão do protagonismo juvenil no contexto dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, destacando sua primordial contribuição partindo da análise dos impactos causados pela lei nos indivíduos, o qual espera-se uma formação humana integral de sujeitos-cidadãos de direitos e deveres, emancipados e autônomos, que reflitam sobre os objetivos da escola, não supostamente como simples técnicos, robôs treinados e vinculados aos interesses do mercado de trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as mudanças propostas pela reforma no ensino médio no tocante aos itinerários formativos, o problema de pesquisa se consolida na liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação? buscando compreender como a *Therapeutic Jurisprudence* pode contribuir para medir os impactos psicoemocionais que a lei causa nos alunos na concepção do protagonismo juvenil, deparamo-nos com as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos ofertados pela escola estudo de caso.

O objetivo geral foi verificar qual a percepção dos alunos, professores e gestores sobre as mudanças e preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio.

Para atender a esse objetivo, a tese foi construída contemplando quatro capítulos, sendo o primeiro deles destinado a base com o estado do conhecimento, o segundo revisitando importantes conceitos acerca das políticas públicas educacionais e o terceiro e o quarto abarcando os três objetivos específicos da pesquisa sendo contemplados com a análise dos resultados da pesquisa de campo.

O estado do conhecimento apresentado no capítulo inicial, buscou descrever o resultado do levantamento de teses e dissertações acadêmicas nas plataformas de pesquisa da CAPES e da SciELO, demonstrando assim o estado do conhecimento e apresentando as discussões que vêm sendo travadas no campo acadêmico acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação. Esta etapa da pesquisa realizou-se através de revisão bibliográfica, análise documental, quantitativa e qualitativa, procurando identificar a mudança proposta pela reforma do ensino médio quando inseriu as alterações nos itinerários formativos, demonstrando quais são os seus propósitos e como esses debates se deram na contextualização que resultou na publicação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

O referencial teórico que fundamenta o segundo capítulo, trata-se de revisão da literatura, onde se teve a pretensão de analisar o discurso que estaria por trás das escolhas dos itinerários formativos no novo ensino médio, partindo das concepções de autores que são referência no tema para ao final se construir um pensamento crítico e reflexivo acerca

das políticas públicas educacionais propostas pelo sistema educacional brasileiro. Com este objetivo, foram revisitados importantes conceitos epistemológicos das políticas públicas educacionais, os quais possibilitaram compreender a importância dos estudos e dos termos que são adotados nos documentos de políticas públicas educacionais e que fizeram parte de nossa revisão que fundamentou referido artigo. Essas discussões fomentaram debates acerca da reforma do ensino médio, trazendo a superfície reflexões que lastreiam fato já conhecido de que de fato esses itinerários formativos representam antigas demandas, mas com roupas novas. São de fato velhos desafios, já conhecidos da escola e dos autores que discutem o tema referencial. Não diverso, a educação precisa ser discutida e pensada como um todo, envolvendo alunos, professores, gestores e toda comunidade. Afinal, garantir aos alunos que de fato possam fazer suas escolhas, garante-se o tão almejado protagonismo juvenil que tem como base a busca por uma formação cidadã e humanística.

Já o terceiro e quarto capítulos, procuraram responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Nesse contexto, o terceiro capítulo artigo teve como objetivo identificar quais itinerários formativos foram implementados na escola estudo de caso, bem como pesquisar quais dificuldades/facilidades encontradas pelos alunos, professores e gestores na escolha dos itinerários formativos.

De acordo com o resultado da pesquisa, foram identificados pelos participantes os seguintes itinerários formativos: "Projeto de Vida", "Segunda Língua Estrangeira" e "Componentes Curriculares Eletivos", como sendo os implementados na escola.

Quanto às dificuldades e facilidades encontradas na escolha dos itinerários, os dados mostram que muitos alunos enfrentam desafios para entender o impacto de suas escolhas, o que se entendeu estar relacionado à falta de preparação e de suporte adequado.

Os resultados do estudo indicam uma discrepância significativa entre as expectativas de escolha dos itinerários formativos e a realidade enfrentada pelos alunos, professores e gestores. A percepção dos estudantes revela que muitos ainda se sentem inseguros na escolha dos itinerários.

As discussões fundadas na doutrina destacam a importância de uma estrutura de suporte mais inclusiva e participativa para escolha dos itinerários formativos, objetivando impedir o aprofundamento de desigualdades apontadas que se não forem acompanhadas de medidas que garantam a equidade no acesso e na orientação educacional podem agravar ainda mais os problemas educacionais como evasão escolar, baixo rendimento, dentre outros.

Os resultados também refletem uma participação limitada dos professores na escolha dos itinerários, sugerindo a necessidade de políticas públicas educacionais que promovam maior integração entre gestores, docentes e alunos, para garantir que o protagonismo juvenil seja fortalecido e que os itinerários formativos ofereçam oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, estando estes em linha com as demandas do mercado, os interesses individuais e com o crescimento enquanto cidadão dos sujeitos envolvidos no processo.

Já o quarto capítulo procurou compreender os impactos que a mudança no ensino médio causa sobre os alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*. Sob esta ótica, foi possível realizar uma análise da liberdade de escolha dos itinerários formativos, tendo a pesquisa revelado que mais da metade dos alunos afirmaram que tiveram dificuldades para fazer a sua escolha. Talvez, porque não se sentiam preparados para fazê-la.

Destaque-se que sob as lentes da *Therapeutic Jurisprudence* também enfatizou a necessidade de se questionar o vínculo entre os itinerários formativos e o mercado de trabalho. Embora alguns alunos demonstrarem que perceberam benefícios nessa relação, muitos apontaram que as opções oferecidas não atendiam às suas expectativas e interesses individuais.

Pensando na contribuição geral da pesquisa como um todo, tem-se que os resultados da pesquisa também revelaram que muitos alunos não se sentem preparados ou livres para escolher seus itinerários formativos, o que enfatizam o papel fundamental que a *Therapeutic Jurisprudence* pode desenvolver ao analisar os impactos que a legislação impôs aos sujeitos envolvidos no processo, estabelecendo uma possível promoção de estratégias que aumentem a autonomia e o protagonismo real dos jovens.

De fato, pelos resultados obtidos, é possível se considerar que a lei que implementou os itinerários formativos no Novo Ensino Médio, de forma geral, é antiterapêutica, pois os efeitos psicoemocionais que ela causou nos estudantes acabou por deixá-los mais confusos, já que a falta de liberdade e a insegurança nas escolhas dos itinerários formativos podem resultar em impactos negativos na saúde emocional dos alunos, motivo pelo qual a pesquisa destaca a necessidade de criar um sistema educacional mais terapêutico, no qual o suporte e a orientação prioritária possam garantir que as decisões dos estudantes sejam tomadas de forma consciente e informada.

Além disso, a pesquisa ainda questiona o vínculo entre os itinerários formativos e o mercado de trabalho, trazendo à tona uma importante discussão acerca da mercantilização

da educação. Que estas escolhas não apenas atendam às demandas profissionais, mas também promovam a emancipação e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

De fato, pode-se considerar que a contribuição geral desta pesquisa, portanto, reside na ampliação do debate sobre como as políticas públicas educacionais podem ser aprimoradas para fomentar o protagonismo juvenil, não apenas em termos de preparação para o mercado, mas também no desenvolvimento de cidadãos conscientes, inovadores e emocionalmente seguros.

As descobertas combinadas desta pesquisa têm um impacto significativo no campo de estudo ao oferecer uma perspectiva crítica sobre a liberdade de escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, analisada sob as lentes da *Therapeutic Jurisprudence*, buscando compreender como esta pode contribuir para medir os impactos psicoemocionais que a lei causa nos alunos na concepção do protagonismo juvenil.

Ademais, os dados da pesquisa revelam que há uma necessidade de um sistema educacional mais humanizado e inclusivo, que considere o papel central do aluno no processo de aprendizagem e de decisão sobre o seu futuro, prestando atenção nos indivíduos, em quem realmente importa e é diretamente impactado pelas políticas públicas implementadas pelo governo.

O uso da *Therapeutic Jurisprudence* como uma lente interdisciplinar transforma o campo de estudo ao sugerir novas maneiras de entender e implementar políticas públicas educacionais que valorizem tanto o bem-estar psicológico quanto o sucesso acadêmico e profissional. As descobertas desta pesquisa instigam a necessidade de compensar as reformas educacionais, com foco no desenvolvimento humano e na promoção de uma educação que não apenas forme mão-de-obra qualificada, mas, acima de tudo, se preocupe com a formação de sujeitos emancipados, críticos e emocionalmente equilibrados. É nesse sentido que as lentes da *Therapeutic Jurisprudence* abrem novas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras que integrem a saúde mental, a autonomia e o protagonismo juvenil.

Relevante destacar ainda que, as descobertas desta pesquisa também desafiam o conhecimento existente ao questionar uma suposta liberdade de escolha dos itinerários formativos oferecida aos alunos do Novo Ensino Médio. Esta pesquisa revelou ainda que uma parcela significativa dos estudantes não se sentia preparada ou livre para fazer suas escolhas, contradizendo o discurso oficial do governo de que a reforma promove autonomia e protagonismo juvenil. Isso sugere que as políticas públicas educacionais, quando desconectadas da realidade das escolas e da vivência dos alunos, podem estimular

desigualdades e gerar consequências indesejadas, como a limitação do desenvolvimento pessoal e a perpetuação de um sistema mais voltado ao mercado de trabalho do que à formação cidadã.

Em que pese esta pesquisa ser um estudo de caso, não se pode olvidar as limitações impostas. Isto porque, há de se enfatizar que o campo da amostra envolve apenas uma escola e um grupo restrito de alunos, professores e gestores. Isso dificulta a generalização dos resultados para outras regiões e contextos educacionais do país. Além disso, a pesquisa se baseou na percepção por parte dos participantes. Outra limitação que pode ser percebida ao analisar os dados é a falta de um acompanhamento longitudinal dos impactos das escolhas educacionais, já que as implicações da reforma do Novo Ensino Médio sobre o bem-estar emocional e o protagonismo juvenil podem se manifestar de maneira mais profunda ao longo do tempo, algo que não foi possível captar integralmente no estudo, já que esta pesquisa verificou o estado desta percepção dos participantes apenas num único momento que foi o da coleta de dados ocorrido entre 24 e 28 de junho de 2024.

Nesse sentido, sugere-se como pesquisa futura, averiguar neste mesmo grupo de participantes quais foram os impactos destas escolhas no futuro dos alunos.

Assim, considerando os dados coletados, os resultados obtidos, a análise destes dados e as discussões promovidas junto a doutrina, reforça-se que esta pesquisa preenche uma lacuna geral constatada quando da construção do estado do conhecimento, onde fora identificada a ausência de pesquisas na academia sobre a percepção dos alunos acerca da liberdade de escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, e os impactos que esta suposta liberdade introduzida pela Lei n.º 13.415/2017 causa sobre a formação dos alunos, do ponto de vista da *Therapeutic Jurisprudence*.

Por fim, importante destacar que, ao tempo do início da coleta de dados, ocorrido entre 24 e 28 de junho de 2024, tramitava no Congresso Nacional, o Projeto de Lei n.º 5.230 apresentando à mesa em 26/10/2023¹³, cujo objetivo era alterar a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e definir diretrizes para a política nacional de ensino médio, do qual destacamos com ênfase a alteração proposta na redação do 36, que foi convertido na Lei n.º 14.945 de 31 de julho de 2024¹⁴, onde os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do artigo 26 da Lei n.º 9.394/1996 terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos

¹³¹³ https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm

¹⁴¹⁴ https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm

de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as ênfases já constantes da Lei, acrescentando-se o inciso V, o qual trata da formação técnica e profissional, que deverá ser organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D da referida lei. No tocante a liberdade de escolha dos alunos, importa ainda, trazer ao conhecimento do leitor que o parágrafo 2º, alínea “D”, do artigo 36 da referida lei, determina que os sistemas de ensino deverão apoiar as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos, confirmando que os alunos não foram preparados para fazer a escolha dos itinerários formativos que pretendem cursar ao longo dos três anos de duração do ensino médio.

8 REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7924531/mod_resource/content/1/ADORNO%20T.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o.pdf
Acesso em 16 jul. 2024.
- ALBARELLO, E. G. CASSOL, C. V. As compreensões de juventudes e de conhecimento científico expressas na proposta da BNCCEM, encaminham protagonismo?. **Cadernos Cajuína**, 7(3), e227316. Teresina, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.36> Acesso em: 31 ago. 2024.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. Education reform. **A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **In: Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez, 2006. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- BANDO, J. R.; FENSTERSEIFER, D. P. Percepção da comunidade escolar a respeito dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio: dificuldades e facilidades. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 9, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5212/retepe.v.9.23907.014. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/23907>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BANDO, J. R. FENSTERSEIFER, D. P. O discurso por trás das escolhas dos itinerários formativos do novo ensino médio: uma crítica ao sistema educacional brasileiro. **In: Observatório de la economía latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 11, p. 20706–20725, 2023. DOI: 10.55905/oelv21n1-115. Disponível em:
<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/ole/article/view/1831> Acesso em: 19 nov. 2024
- BANDO, J. R. FENSTERSEIFER, D. P. O estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?. **In: Estado do conhecimento [recurso eletrônico] : a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação** / organizadores Carolina de Ribamar e Silva ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023. P. 177/206. Disponível em:
<https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/09fba4f27bda436275f82e00badacfd4esta do do conhecimento1.pdf> Acesso em: 03 ago. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, J. L. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Garnier, 1867. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227376> Acesso em 15 jul. 2024.

BASSO, S. E. de O. **Educação a distância no ensino médio: política educacional, tecnologia e a essência humana do trabalho em Gramsci**. 24/05/2021. 165 f. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11232536 Acesso em: 21 mar. 2022.

BATTISTI, F. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. In: PACHECO, L. M. D. VEGA, A. V. In: **Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado**. Costa Rica: Isolma, 2019.

BOBBIO, N. Verbete ciência política. In: BOBBIO, N. MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12 ed. Brasília: Ed. UNB, 1999, p. 164-169.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do**. Senado Federal. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192 Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm?ref=blog.suitebras.com Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Senado Federal. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 5.230, de 2023**. Altera a Lei nº 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 nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Senado Federal. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808> Acesso em: 02 set. 2024.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. [S. l.], v. 4, n. 6, p. 24–43. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/54> Acesso em: 31 ago. 2024.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Pragmatismo político**, 2017. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reformado-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html> Acesso em: 02 set. 2024.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 13/03/2019. 292 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Ufrgs. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7686617 Acesso em 21 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRÊA, S. de S.; FERRI, C.; GARCIA, S. R. de O. O que esperar do Novo Ensino Médio?. **Retratos da Escola**. [S. l.], v. 16, n. 34, p. 15–21, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1543> Acesso em: 02 set. 2024.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *In: Educação em Revista* [online]. 2019, v. 35 [Acessado 21 Março 2022] e201060. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>>. Epub 17 Out 2019. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>.

DESCARTES, R. **Obra escolhida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

FELDEMANN, S.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. *In: Políticas Educativas*. Montevideo, v. 12, n. 2, p. 36-46, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/97711> Acesso em: 19 de jul. 2022.

FENSTERSEIFER, D. P. Jurisprudência Terapêutica e o Programa de Justiça Terapêutica: Em Busca de uma Redução do Impacto da Lei Sobre o Indivíduo. *In: SANTOS, André LC; DEL'OLMO, Florisbal S. **Direito Penal Contemporâneo no Cenário Internacional***. Santo Ângelo: FuRI, 2013. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2434516 Acesso em 05 ago. 2024.

FERREIRA, R. A. ; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio . *In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295> Acesso em: 20 de jul. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *In: **Estudos Avançados*** [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 21 Março 2022] pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETI, C. J. SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *In: **Educação & Sociedade*** [online]. 2017, v. 38, n. 139 [Acessado 21 Março 2022] pp. 385-404. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

FRAGA, N. et al. Processos de liderança no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. *In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***. Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003002936> Acesso em: 20 de jul. 2022.

GONTIJO, J. R. M. **Reforma do ensino médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas**. 31/10/2018. 110 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade de Uberaba, Uberaba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7553946 Acesso em 21 mar. 2022.

JAKIMIU, V. C. de L. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 211–229, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10459> Acesso em: 02 set. 2024.

KLEIN, R. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no SAEB. *In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação***. Rio de Janeiro. v. 27, n. 103, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702060> Acesso em: 20 de jul. 2022.

KOEPSEL, E. C. N. GARCIA, S. R. de O. CZERNISZ, E. C. da S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. *In: **Educação em Revista*** [online]. 2020, v. 36 [Acessado 21 Março 2022], e222442. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Epub 14 Ago 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. Tema em Destaque - Políticas de Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. 41 (144) • Dez 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006> Acesso em 17 jul.2024.

KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio [livro eletrônico]: crítica ao economicismo na política educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://zlivro.com.br/download-pdf/jlo39o782e16/sociologia-do-ensino-medio-critica-ao-economicismo-na-politica-educacional?hash=eab838821cfcfb2df30891812b692469> Acesso em: 01 jun. 2022.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **In: Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-45, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757> Acesso em: 20 jul. 2022.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **In: Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 21 Março 2022] e177494. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>>. Epub 05 Mar 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. 4ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

LIMA, M. MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **In: Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23 [Acessado 21 Março 2022] e230058. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>>. Epub 08 Out 2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **In: Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963> Acesso em 16 mar. 2022.

MACHADO, E. N. C.; FALSARELLA, A. M. Nova gestão pública, educação e gestão escolar. **In: RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 372-389, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255> Acesso em 04 jul. 2022.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **In: Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 04 jul. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas> Acesso em: 21 ago. 2024.

MEDEIROS, J. de L. **A reforma do ensino médio: estudo crítico da lei nº 13.415/2017**. 29/06/2020. 169 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível apenas resumo em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9299442 Acesso em: 21 mar. 2022.

MNDEM -Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede Nacional EMPesquisa. Carta ao GT transição –educação. 2022. Disponível em: <https://observatoriodoensinomeidio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-entrega-carta-ao-gt-transicao-educacao/RAMOS> Acesso em 31 ago. 2024.

MENDONÇA, A. W. **Metodologia para estudo de caso: livro didático**. Palhoça: UnisuVirtual, 2014.

MILHANO, S. NOGUEIRA, F. CORREIA, M. Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pré e pós crise pandêmica. **La dimensión transformadora del Derecho Educativo**. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361108598_La_dimension_transformadora_del_Derecho_Educativo Acesso em: 15 jul. 2024.

MORAES, A. P. B. de. **A reforma educacional de 2017: liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento**. 01/02/2021. 137 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro: Biblioteca depositária: IB/RC. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11181660 Acesso em 17 mar. 2022.

MUSSATO, S. VOLTOLINI, L. BARRETO, M. da M. S. Distorção idade-série: um retrato do insucesso dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de Roraima e as políticas públicas para a correção do fluxo escolar. **Bol. Mus. Integr. Roraima**. Volume 15, nº2 (Jun/Dez 2023). Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/bolmirr/article/view/1120/777> Acesso em: 9 jul. 2024.

NUNES, C. Anísio Teixeira. *In: Coleção educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

PAIVA et al. O Uso da Estratégia Gameificação na Educação Médica. *In: Revista brasileira de educação medica*. Vol. 43 (1), p. 147-156, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n1RB20170140> Acesso em: 03 ago. 2022.

PERONI, V. CAETANO, M. R. LIMA, P. Reformas Educacionais de hoje: implicações para a democracia. *In: Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/> Acesso em: 18 nov. 2023.

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.** 15/03/2019. 192 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Biblioteca Depositária: SIB FURG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7629417 Acesso em 21 mar. 2022.

RIBEIRO DA SILVA, M. ARAÚJO, R. M. de L. Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no Brasil. *In: Trabalho Necessário.*, v.19, n. 39, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237> Acesso em: 04 jul. 2022.

SANTA CATARINA. Ofício Circular nº 440/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023. Florianópolis, 2023.

SANTA CATARINA. Ofício Circular nº 441/2023/SED/DIEN de 31 de outubro de 2023. Florianópolis, 2023.

SANTOS, D. M. dos. **A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais'** 30/11/2021 239 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11160911 Acesso em: 21 mar. 2022

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000> Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Epistemologias da Política Educacional: algumas precisões conceituais. *In: Revista de Estudos Teórica Epistemológica em Política Educativa.* v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/636c/79079681a408ccb28cba7ea150e82647c01c.pdf> Acesso em: 05 nov. 2021.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf Acesso em: 15 jul. 2024.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e Obstáculos para sua construção no Brasil.** Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf Acesso em: 04 jul. 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva*, v.23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em: 11 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. de. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, F. P. C. **A reforma do ensino médio no Governo Michel Temer (2016- 2018)**. 28/08/2019. 115 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7823022 Acesso em 21 mar. 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **In: Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130> Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953> Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, M. R. da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensinomédio: que rumo tomará a última etapa da educação básica?. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514> Acesso em 31 ago. 2024.

SILVA, M. R. Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para consulta pública. In: **Seminários ANPAD**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/re-latorio-consulta-publica-ensino-medio-anexo-3-e-4.pdf> Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, M. R. O Ensino Médio e o direito à Educação – obrigatório para quem? **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2020. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/07/07/o-ensinomedio-e-o-direito-a-educacao-obrigatorio-para-quem> Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, M. R. da. KRAWCZYK, N. R. CALÇADA, G. E.C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803; 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/> Acesso em: 03 jul. 2024.

SILVA, R. R. D. da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação**

e Políticas Públicas em Educação [online]. 2019, v. 27, n. 103 [Acessado 21 Março 2022] , pp. 426-447. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>>. Epub 22 Out 2018. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601254>.

SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula. *In: Coleção estudos culturais em educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNICEF. **Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância**. São Paulo, 2018. Relatório sobre a distorção idade-série no Brasil. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf Acesso em 30 jun. 2024.

VICENTE, V. R. R. de. **Políticas educacionais para o ensino médio: as implicações da lei nº 13.415/2017**. 15/02/2019. 243 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7633200 Acesso em: 21 mar. 2022.

WEXLER, D. B. Justicia Terapéutica: experiencias y aplicaciones. **II Congreso Iberoamericano de Justicia Terapéutica**. 2014. Disponível em: <https://www.pjenl.gob.mx/TratamientoDeAdicciones/download/justicia-terapeutica.pdf> Acesso em 18 nov. 2023.

WORLD BANK. **World Development Report 2000/2001**. Disponível em: <https://www.worldbank.org> cesso em 11 nov. 2021.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **In: Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 13, p. 607-220, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032/pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.

9 ANEXOS

9.1 Parecer comitê de ética

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO DO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI/CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>										
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?										
Pesquisador: Janaina Rossarolla Bando										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 79610924.7.0000.5352										
Instituição Proponente: Universidade Regional Integrada do A. Uruguai e das Missões - URI -										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 6.899.111										
Apresentação do Projeto: Parecer versão 2										
Objetivo da Pesquisa: Não foram alterados										
Avaliação dos Riscos e Benefícios: De acordo com a Resolução 510/2016										
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Projeto de pesquisa bem estruturado contempla todos os preceitos éticos e metodológico da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.										
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Adequados										
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Todas as Pendencias foram atendidas										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Frederico Westphalen</td> <td>CEP: 98.400-000</td> </tr> <tr> <td>UF: RS</td> <td>Município: FREDERICO WESTPHALEN</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (55)3744-9200</td> <td>Fax: (55)3744-9265</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: right;">E-mail: cep@uri.edu.br</td> </tr> </table>	Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209		Bairro: Frederico Westphalen	CEP: 98.400-000	UF: RS	Município: FREDERICO WESTPHALEN	Telefone: (55)3744-9200	Fax: (55)3744-9265	E-mail: cep@uri.edu.br	
Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209										
Bairro: Frederico Westphalen	CEP: 98.400-000									
UF: RS	Município: FREDERICO WESTPHALEN									
Telefone: (55)3744-9200	Fax: (55)3744-9265									
E-mail: cep@uri.edu.br										
<small>Página 01 de 03</small>										

UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO DO
URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI/CAMPUS FREDERICO
WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 6.899.111

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico estabelecidos pelas Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 510/2016, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

A(o) pesquisadora(o) deverá encaminhar ao CEP qualquer alteração que vier a ocorrer durante a realização da pesquisa.

A(o) pesquisadora(o) deverá utilizar o TCLE aprovado pelo CEP/URI

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2337158.pdf	17/06/2024 19:33:20		Aceito
Declaração de concordância	NOVAAUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.pdf	12/06/2024 09:18:06	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
Outros	Carta_CEP.docx	12/06/2024 09:17:51	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetese2.docx	12/06/2024 09:13:27	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	08/05/2024 11:43:18	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMAIORES.pdf	03/05/2024 23:53:50	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEALUNOSMENORES.docx	03/05/2024 23:42:05	Janaina Rossarolla Bando	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTO.docx	03/05/2024 23:41:41	Janaina Rossarolla Bando	Aceito

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209
Bairro: Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

UNIVERSIDADE REGIONAL
INTEGRADA DO ALTO DO
URUGUAI E DAS MISSÕES -
URI/CAMPUS FREDERICO
WESTPHALEN



Continuação do Parecer: 6.889.111

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 20 de Junho de 2024

Assinado por:
Marines Aires
(Coordenador(a))

Endereço: Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209
Bairro: Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000
UF: RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN
Telefone: (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

9.2 Termo de autorização da escola

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Nº [redacted] CPF [redacted], responsável pela Escola de Educação Básica Rosina Nardi, AUTORIZO a pesquisadora Msc. JANAINA ROSSAROLLA BANDO, aluna do curso de Doutorado em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen, a realizar a coleta de dados através da aplicação de questionário de forma virtual (Google Forms), com os alunos regularmente matriculados no período letivo de 2024 nas etapas 1, 2 e 3 do Ensino Médio, para a realização do Projeto de Pesquisa “Percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos”, que tem por objetivo primário verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016.

[redacted] 3 de abril de 2024.

[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]
[redacted]

[redacted]
[carimbo com nome
[redacted]
[redacted]

9.3 Termo de consentimento pais ou responsáveis participantes de 7 anos a menores de 18 anos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
RESPONSÁVEL PARTICIPANTES DE 7 ANOS A MENORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado(a), como responsável pelo(a) seu(sua) (definir grau de relação: filho, filha, sobrinho, sobrinha, etc) para participar como voluntário(a) da pesquisa **A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?** e que tem como objetivo verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio.

A participação do(a) seu(sua) (definir grau de relação: filho, filha, sobrinho, sobrinha etc) no referido estudo será responder ao questionário que será aplicado na escola acerca do tema.

Durante a execução do projeto espera-se a participação de todos os alunos que estejam regularmente matriculados no ensino médio no modelo do NEM no ano de 2024. Ressaltamos que este tipo de pesquisa não oferece nenhum tipo de risco aos participantes por tratar-se de simples resposta ao questionário online ou impresso, se for o caso.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, seu(sua) representado(a), tem direito de:

1. Não ser identificado(a) e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade (todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta).
2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a).
3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo à assistência a que tem direito. Esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a), ou seja, poderá retirar a autorização para seu(a) participar da pesquisa.
4. Ser ressarcido por qualquer custo originado pela pesquisa (tais como transporte, alimentação, entre outros, bem como ao acompanhante, se for o caso, conforme acerto preliminar com os pesquisadores). Não haverá compensação financeira pela participação.
5. Ser indenizado, conforme determina a lei, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo.
6. Procurar esclarecimentos com o(a) Sr(a). JANAINA ROSSAROLLA BANDO, por meio do número de telefone: (66) 98132-0032 ou ENDEREÇO AVENIDA

MINAS GERAIS, 1118, BAIRRO JARDIM RIVA, PRIMAVERA DO LESTE/MT, CEP: 78.850-000 em caso de dúvidas ou notificação

Eu, Nome por extenso do participante responsável legal do menor (NÃO É ASSINATURA), (definir grau de relação: pai, mãe, tio, tia, etc) do(a) Nome por extenso do participante menor de idade (NÃO É ASSINATURA), declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, autorizando meu representado a participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

F.W., _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável legal pelo Participante da Pesquisa: _____

Eu, Nome por extenso do pesquisador (NÃO É ASSINATURA), declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

F.W, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor pesquisador: _____

Eu, Nome por extenso do aluno-pesquisador (NÃO É ASSINATURA), declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

F.W, _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI – Campus de Frederico Westphalen

Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé

Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00

Tel.: (55) 3744.9200 ramal 306

Coordenadora: Prof^ª. Rúbia Garcia Deon

9.4 Termo de assentimento participantes de 7 anos a menores de 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO

PARTICIPANTES DE 7 ANOS A MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO? e que tem como objetivo verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a justificativa da pesquisa está alicerçada na reforma proposta pela redação da Lei nº 13.415, de 2017 ao artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Diante disso, é possível compreender que ficou na competência do sistema de ensino, qual seja, da gestão de cada uma das escolas, seja ela pública ou privada, a organização para implementação dos itinerários formativos. O interesse pelo tema surge no momento em que o país propõe políticas públicas para gestão da educação sob o argumento de diminuição da evasão escolar, aumento da qualidade de ensino, de aprendizagem, de tempo de dedicação dos alunos ao que é considerado essencial, possibilitando ainda a estes, se assim desejarem, se aprofundar em outras áreas do conhecimento que sejam de seu interesse, na medida em que é possível a escolha por um ou mais itinerários formativos.

Para participar deste estudo você precisará apenas responder ao questionário que será aplicado via google forms ou impresso em sua escola. Você foi escolhido em participar porque neste momento encontra-se cursando o ensino médio no modelo NEM.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos ou para seu tratamento e/ou acompanhamento (se pertinente). A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Ressaltamos que não há nenhum desconforto ou risco relativo ao procedimento da pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão descartados de maneira ecologicamente correta.

Eu, Nome por extenso do participante da pesquisa (NÃO É ASSINATURA), declaro que concordo em participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

F.W., _____ de _____ de _____.

Assinatura do Menor Participante da Pesquisa: _____

F.W., _____ de _____ de _____.

Eu, Nome por extenso do pesquisador (NÃO É ASSINATURA), declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

F.W., _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador: _____

Eu, Nome por extenso do aluno-pesquisador (NÃO É ASSINATURA), declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

F.W., _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno-pesquisador: _____

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI – Campus de Frederico Westphalen

Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé

Frederico Westphalen/RS CEP: 98-400-00

Tel.: (55) 3744.9200 ramal 306

Coordenadora: Prof^ª. Marinez Aires

E-mail: comitedeetica@uri.edu.br

9.5 Termo de consentimento livre e esclarecido – participantes maiores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Nº do CAAE 79610924.7.0000.5352**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: “A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?”, em virtude de **estudo de caso para pesquisa de Tese de Doutorado em Educação**, coordenada pelo (a) Professor (a) **Daniel Pulcherio Fensterseifer**.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, A pesquisa será realizada na Escola de Educação Básica Rosina Nardi.

O objetivo desta pesquisa é o **estudo de caso para pesquisa de Tese de Doutorado em Educação**.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **questionário**.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente **15 minutos**. Não existem **riscos** relacionados com sua participação. Os **benefícios** relacionados com a sua participação serão **contribuir com a reflexão do protagonismo juvenil**.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Qualquer gasto financeiro da sua parte será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas. A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador Responsável **Janaina Rossarolla Bando**

Endereço **Avenida Minas Gerais, 1118, bairro Jardim Riva, Primavera do Leste/MT**

Telefone **(66) 98132-0032**

Nome do Participante

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Avenida Assis Brasil – Bloco C – Bairro Itapagé

Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00

Tel.: (55) 3744. 9200 Ramal- 306

Coordenadora: Prof^a. Marines Aires

E-mail: cep@uri.edu.br

9.6 Questionário aplicado aos participantes alunos

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLA

RECIDO de acordo com a Resolução 466/12]do Conselho Nacional de Pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar do projeto

de pesquisa com o título: A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?. Sob responsabilidade da pesquisadora Msc. Janaina Rossarolla Bando (URI-BRASIL). O principal objetivo da presente pesquisa é verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de questionário e será realizada de maneira anônima (sem identificação). O questionário será preenchido online. A duração da participação no estudo será apenas o tempo necessário para a resposta do questionário (aproximadamente 15 minutos), sendo que, após este não será necessário nenhum outro envolvimento no estudo por parte do pesquisado. Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, com exceção do desconforto com o tempo destinado ao preenchimento do questionário. A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. A participação no estudo não está relacionada a nenhum tipo de avaliação profissional ou desempenho. A recusa em participar ou a desistência da participação ao longo do estudo não acarretará em nenhum prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com os procedimentos envolvidos. A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante a pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Janaina Rossarolla Bando, celular: (66)981320032, e-mail: janaina.bando@hotmail.com O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55)3744-9200 ramal 306 das 08h às 11:30h.

Para dar o seu consentimento em participar da pesquisa basta clicar na opção aceite e ir para o questionário. Os dados da pesquisa serão arquivados por cinco anos e depois deletados ou excluídos do sistema.

Este questionário tem como objetivo verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio A participação é voluntária, anônima e confidencial. Agradecemos sua participação.

Identificação do Perfil:

- 1) Idade
- 15 anos
 - 16 anos
 - Maior de 16 anos

- 2) Nesse momento, esta cursando qual etapa do Ensino Médio?
- 1º ano
 - 2º ano
 - 3º ano

Questionário:

- 1) Quais dos “itinerários formativos” abaixo foram ofertados na sua escola? Marque todos que foram ofertados:
- Componente Projeto de Vida
 - Trilhas de Aprofundamento
 - Segunda Língua Estrangeira
 - Componentes Curriculares Eletivos
 - Não sei
- 2) Você se sente preparado para escolher um itinerário formativo que irá te direcionar ao mercado de trabalho?
- 3) Foi fácil de escolher o itinerário formativo?
- 4) Você conversou com alguém para te ajudar a escolher? Quem?
- 5) Você se sente preparado pelos itinerários formativos para o ingresso no mercado de trabalho?
- 6) Na sua percepção, em que medida a escolha dos itinerários formativos vai determinar sua carreira profissional?
- 7) Você gostaria de ter escolhido um itinerário que não foi oferecido pela escola?
- 8) Você se sentiu totalmente livre para escolher os itinerários que você queria cursar?

9.7 Questionário aplicado aos participantes professores e gestores

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NO NOVO ENSINO MÉDIO SOBRE O DISCURSO DE LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: A LIBERDADE DE ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO OU LIMITAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO?. Sob responsabilidade da pesquisadora Msc. Janaina Rossarolla Bando (URI-BRASIL). O principal objetivo da presente pesquisa é verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de questionário e será realizada de maneira anônima (sem identificação). O questionário será preenchido online. A duração da participação no estudo será apenas o tempo necessário para a resposta do questionário (aproximadamente 15 minutos), sendo que, após este não será necessário nenhum outro envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, com exceção do desconforto com o tempo destinado ao preenchimento do questionário. A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. A participação no estudo não está relacionada a nenhum tipo de avaliação profissional ou desempenho. A recusa em participar ou a desistência da participação ao longo do estudo não acarretará em nenhum prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com os procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante a pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Janaina Rossarolla Bando, celular: (66)981320032, e-mail: janaina.bando@hotmail.com O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55)3744-9200 ramal 306 das 08h às 11:30h.

Para dar o seu consentimento em participar da pesquisa basta clicar na opção aceite e ir para o questionário. Os dados da pesquisa serão arquivados por cinco anos e depois deletados ou excluídos do sistema.

Este questionário tem como objetivo verificar o sentimento dos alunos sobre as mudanças e sua preparação para escolha dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio A participação é voluntária, anônima e confidencial. Agradecemos sua participação.

Identificação do Perfil :

- 1) Função:
- Professor
- Gestor

Questionário:

1) Quais dos “itinerários formativos” abaixo foram ofertados na sua escola? Marque todos que foram ofertados:

- Componente Projeto de Vida
- Trilhas de Aprofundamento
- Segunda Língua Estrangeira
- Componentes Curriculares Eletivos
- Não sei

2) Como você ficou sabendo quais “itinerários formativos” iriam ser ofertados em sua escola?

3) Você participou da escolha dos itinerários formativos? Se sim, explique como ocorreu esta escolha.

4) Na sua percepção, em que medida a escolha dos itinerários formativos determina a carreira profissional dos alunos?

5) Na sua percepção, considera que fácil para os alunos escolherem os itinerários formativos?

6) Na sua percepção, os alunos puderam escolher os itinerários que desejavam?

7) Na sua percepção, os alunos são totalmente livres para escolher os itinerários que queriam cursar?